

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205

Sirpa Lappalainen

Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä

Helsinki 2006

Kustos

Professori Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Elina Lahelma, Helsingin yliopisto

Dosentti Tuula Gordon, Tutkijakollegium, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori Rauni Räsänen, Oulun yliopisto

Dosentti Harriet Strandell, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Tapio Aittola, Jyväskylän yliopisto

Kansi

Mia Sauranen & Anniina Rönnblad

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 952-10-2670-7 (nid.)

ISBN 952-10-2671-5 (PDF)

ISSN 1238-3465

Sirpa Lappalainen

Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä

Tiivistelmä

Tutkimukseni on feministinen etnografia kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen rakentumisesta esiopetuksen kontekstissa. Etnografia toimii työssäni tutkimusprosessini metodologisia valintoja ohjanneena periaatteena. Väitöskirjani koostuu kuudesta artikkelista sekä yhteenveto-osasta. Näkökulmanani on ollut erojen rakentuminen sekä niiden merkityksellistyminen lasten elämässä. Miten lapset määrittelevät, kuka kuuluu joukkoon ja kuka ei? Onko etninen tausta läsnä näissä määrittelyissä? Millaista suomalaisuutta lapset heille tarjotuista rakennuspuista konstruoivat? Miten lapset työstävät etnisyyttä? Miten sukupuoli tähän kietoutuu? Kuinka kansallisuuden konstruktiot aktualisoituvat arjen vuorovaikutustilanteissa? Kuinka kansalaisuutta ja kansallisuutta rakennetaan esiopetuksen virallisella tasolla?

Tutkimus on osa Helsingin yliopiston ja Suomen Akatemian rahoittamaa ja professori Elina Lahelman johtamaa *Koulutuksen erot, rajat ja mahdollisuudet: tutkimuksia kouluista, opettajista ja nuorten siirtymistä* -tutkimusprojektia. Se on viimeistelty Suomen Akatemian rahoittaman ja Elina Lahelman johtaman *Learning to be Citizens: ethnographic and life historical perspectives* -projektin puitteissa. Tutkimukseni on sosiologista lapsuustutkimusta, joka liikkuu myös kasvatus- ja koulutussosiologian, kulttuurintutkimuksen sekä feministisen tutkimuksen kentillä. Työtä voi kutsua myös koulutuspoliittiseksi etnografiaksi siinä mielessä, että esiopetukseen osallistuvien lasten arkea tarkastellaan tutkimusajan-kohdan koulutuspoliittista kontekstia vasten.

Makrokontekstin tutkimukselleni muodostavat 1990-luvun lopulla tehdyt esiopetusta ohjanneet koulutuspoliittiset sekä välillisesti myös maahanmuuttopolitiittiset linjaukset. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa uusoikeistolaisten tuulien vahvistuminen näkyy esiopetusasiakirjoissa esimerkiksi muutoksina arvoperustassa: painopiste on siirtynyt ihmisoikeusnäkökulmasta kansallisiin lähtökohtiin. Suomalaisuus raamittaa esiopetusta aiempaa eksplisiittisemmin. Tutkimukseni mikrokontekstin muodostavat kaksi päiväkotia, joiden esiopetusryhmissä tuotin tutkimusaineistoni vuosina 2000–2001. Väitöskirjani aineisto muodostuu kenttämuistiinpanoista, lasten, henkilökunnan jäsenten ja vanhempien haastattelusta, videomateriaalista, opetussuunnitelma-asiakirjoista, päivähoidon ammatillisista teksteistä sekä erilaisesta tutkimuspäiväkotien tuottamasta materiaalista.

Esiopetuksessa toteutettavan monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana on ajatus kulttuurisista eroista, joita on opittava suvaitsemaan. Tämä liberaali multikulturalismi on ollut toisaalta yritys tunnustaa kulttuurinen monimuotoisuus sekä yritys käsitellä niitä kohtaamisia, joissa totutut järjestykset kyseenalaistuvat. Tasa-arvon näkökulmasta suvaitsevaisuusretoriikkaan perustuva multikulturalis-

mi on kuitenkin ongelmallinen, koska se paikantaa vähemmistöetnisyydet toiminnan kohteiksi ja takaa samalla valtaväestölle itsestäänselvän etulyöntiaseman.

Kansallisuus oli lapsille keskeinen subjektiviteetin muotoutumisen lähtökohta. Kansallisuus käsitteellistyi valtiokansalaisuutena, jaettuina kulttuurisina ja ruumiillisina käytäntöinä sekä kielellisenä yhteenkuuluvuutena. Kansallisuus myös sukupuolittui: etenkin hegemoniseen yhteisöön itsestäänselvästi paikantuvilla pojilla oli taipumusta muistuttaa maahanmuuttajataustaisia lapsia kansallisvaltion rajoista. Aktiivista poissulkemista esiintyi etenkin poikien keskinäisissä suhteissa. Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla oli erilaisia strategioita käsitellä marginaalisuuden kokemuksia: jotkut lähtivät aktiivisesti neuvottelemaan valtakulttuurin kanssa, osa verkostoitui muiden maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa yli päiväkodin ryhmärajojen. Jotkut hakivat kiinnittymisen paikkoja etnisestä taustasta, vanhempiensa kieliyhteisöstä tai entisestä kotimaasta. Osa paikansi itsensä kulttuuriseen väliilaan, jolloin kansallisuus näyttäytyi joustavana ja tilanteisena ilmiönä.

Avainsanat: etnisyyys, feministinen etnografia, esiopetus, kansallisuus, lapsuustutkimus, sukupuoli

Sirpa Lappalainen

Nationality, ethnicity and gender in children's peer relations and preschool practices

Abstract

The focus of this feminist ethnography is on constructions of nationality, ethnicity and gender in a preschool context. Ethnography as a theory of research process has informed methodological solutions in this study.

My research questions are the following: How do the constructions of nationality actualize in everyday interaction? What kind of Finnishness do children construct, how do they rework ethnicity and gender? How are nationality and citizenship constructed on the official level at preschool? This research includes six articles and the summary chapter. The research is part of the project, *Inclusion/exclusion in educational process*, directed by professor Elina Lahelma and funded by the University of Helsinki and the Academy of Finland. The research was completed as part of the project *Learning to be citizens: ethnographic and life historical perspectives*, directed by Elina Lahelma and funded by the Academy of Finland.

The research integrates both 'macro' and 'micro' approaches by reaching connections between meaning systems constructed in children's peer relations and the structure of education. The macro context of the research includes the education policy concerning early childhood education and by indirect means, immigration policy as well. The micro context of the research is constructed through two preschool classes in which I generated my data during 2000–2001. My data include written fieldnotes, photographs, videotapes, interviews with children, staff, and parents, material produced by preschool, curriculum documents, and professional texts of early childhood education.

The multicultural education in the preschool context is based on the ideas of cultural differences, which are targets of tolerance. Although this liberal version of multiculturalism can be interpreted as a recognition of cultural diversity, it operates in a way that reserves agency for hegemonic majority.

Nationality was a central framework in the processes of children's subject formation. Nationality conceptualized for them as state citizenship, shared cultural and embodied practices, and lingual belonging. Nationality was a gendered concept as well: especially boys, who were positioned to be in the hegemonic community, had a tendency to remind 'others' about the boundaries of the nation state. Exclusive practices were most evident in boys' peer relations.

Children with an immigrant background had different strategies for dealing with experiences of marginality. Some children put out a great deal of effort in order to be included within the hegemonic group. Some of them created peer relations with other children who had an immigrant background. Some of them sought a sense of belonging by actively performing their ethnic or lingual back-

ground. Some of them located themselves in a state of cultural 'in between'. These children conceptualized nationality as a flexible phenomena.

Keywords: childhood studies, feminist ethnography, ethnicity, gender, nationality, preschool

Kiitokset

Tutkimukseni on osa Helsingin yliopiston ja Suomen Akatemian projektia Koulutusprosessien erot, rajat ja mahdollisuudet: tutkimuksia kouluista, opettajista ja nuorten siirtymistä. Se on viimeistelty Suomen Akatemian rahoittaman Learning to be Citizens: ethnographic and life historical perspectives -projektin puitteissa. Näiden projektien johtajaa, työni ohjaajaa Elina Lahelmaa kiitän rohkaisevasta ja kriittisestä ohjauksesta. Elinan maltti ja optimismi ovat kantaneet vaikeiden hetkien yli. Työni toisen ohjaajan Tuula Gordonin selkeä ajattelu yhdistettynä ihmettelevään orientaatioon on auttanut avaamaan monia tutkimuksen solmukohtia. Kumpaakin ohjaajaani kiitän siitä, että he ovat vaivojaan säästämättä lukeneet ja kommentoineet työtäni sen kaikissa vaiheissa. Työni esitarkastajia Rauni Räsästä ja Harriet Strandellia kiitän rakentavista kommenteista.

Kasvatustieteen laitoksen feministitutkijoita Kristiina Brunilaa, Katariina Hakalaa, Pirkko Hynnistä, Minna Kelhää, Sari Monosta ja Tarja Palmua kiitän innostavista ja joskus myrskyisistäkin keskusteluista. Reetta Mielola ja Silja Rajanderia haluan lisäksi kiittää siitä, että olette jaksaneet lukea, kommentoida ja huoltaa käsikirjoituksiani. Olen teille kummallekin kiitoksen velkaa myös hauskoista ja inspiroivista kokemuksista yhteisten tekstien parissa – cheers!

Kiitän monitieteistä sukupuolta ja kansallisuutta tarkastelevaa Katajatar-tutkijaverkostoa, joka on saanut alkunsa Tuula Gordonin johtaman ja Suomen Akatemian rahoittaman Gender and Nationality: Constructions of Being Finnish -projektin pohjalta. Yhteiset seminaarit ja lukupiirit muodostivat merkityksellisen keskustelufoorumin. Erityiset Katajatar-kiitokset esitän Katri Komulaiselle ja Kirsti Lempiäiselle heidän analyttisistä ja jännittävistä huomioistaan.

Koulutusta, kasvatusta ja eroja tarkasteleva yhteistyöryhmä Koukero sekä Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtorikouluohjelman pääasiassa helsinkiläisistä tohtoriopiskelijoista muodostuva Kitka ovat olleet tärkeitä monitieteisiä kohtaamispaikkoja. Tässä yhteydessä kiitän aiemmin jo mainittujen koukerolaisten ja kitkalaisten lisäksi Sanna Aaltosta, Sinikka Aapolaa, Päivi Bergiä, Hanna Guttormia, Päivi Honkatukiaa, Tarja Kankkusta, Jukka Lehtosta, Tuija Metsoa, Hanna Ojalaa, Elina Pajua, Ulla-Maija Saloa, Tarja Tolosta, Saara Tuomaalaa ja monia muita, jotka ovat muodostaneet turvallisen kohtaamispaikan tutkimukseen liittyville ihmetteleville. Erityisesti haluan kiittää Sinikka Aapolaa, joka muisti minut, kun Suomen Akatemian Opettaja kansalaisena ja kansalaisten kasvattajana -projektiin etsittiin tutkimusavustajaa. Ilman Sinikkaa en ehkä koskaan olisi päätenyt tutkimuksen pariin.

Kasvatustieteen laitos on tarjonnut puitteet tutkimukseni tekemiselle. Laitoksen johtajaa Marja Martikaista sekä koko henkilökuntaa kiitän siitä, että laitos on ollut projektitutkijalle hyvä paikka työskennellä. Erityiskiitokset ”Industriassa” työskenteleville kasvatustieteen ja soveltavan kasvatustieteen tutkijanaisille Ulpukka Isopahkala-Bourelle, Päivi Sivoselle, Päivi Virtaselle ja Sanna Voipiolle siitä, että olette tehneet hajasijoituspaikasta yhteisön. Helena Outista ja Anu Åbergia kiitän haastatteluaineistojen huolellisesta litteroinnista. Tuomo Aaltoa kiitän avusta työn painokuntoon saattamisessa.

I am grateful to Professor Thomas Popkewitz from University of Wisconsin Madison (USA) for frequently visiting in our department and providing stimulating seminars and lectures. His encouragement helped novice researcher to believe that this work is worth of doing.

I thank the following publishers for giving the permission to reprint articles or manuscripts in the printed version of this publication: Finnish Educational Research Association, Taylor & Francis, Triangle Journals, Tufnell Press, and University of Joensuu, Department of Psychology.

Helsingin yliopistoa ja Suomen Akatemiaa kiitän tutkimukseni rahoittamisesta. Kiitän valtakunnallista kasvatustieteen tohtorikoulua (KASVA) ja erityisesti Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtoriohjelmää (KTK) mahdollisuudesta osallistua seminaareihin. Olen kiitollinen paitsi työhöni liittyvistä keskusteluista ja kommenteista myös tilaisuudesta päästä tutustumaan kasvatustieteen kentällä tehtävään tutkimukseen laajemmin kuin muuten olisi ollut mahdollista.

Kiitän Kaislikossa ja Tuohessa vuosina 2000–2001 olleita eskarilaisia, heidän vanhempiaan ja henkilökuntaa tilaisuudesta olla osallisena päiväkotien arjessa. Pirjo Puusaarta kiitän paitsi pitkäaikaisesta ystävydestä myös siitä, että hän on kysymyksillään laittanut ajatteluni lujille. Kansikuvan tekemisestä kiitän Mia Saunasta ja Anniina Rönnblad. Sosiologian tutkimusharjoituskurssilla 1990-luvun alussa alkanut ystävyys Anna Keto-Tokoin ja Eeva Soikkelin kanssa muodostaa edelleen tilan ihmetellä elämää ja yhteiskuntaa – kiitos siitä.

Äitiäni Eiraa kiitän siitä, että hän on aina tukenut valintojani. Ilman sisartani Paulaa ja hänen perhettään tuntumani lasten arkeen olisi kenttävuoden jälkeen ollut yksinomaan tekstuaalinen. Omistankin työni sisarenlapsilleni Miialle ja Ollille. Miiralle ja Laurille kiitokset kaikesta akateemisesta huolenpidosta. Lopuksi, lämpimät rakkaat kiitokset Kimmolle väsymättömyydestä rohkaisussa ja oikoluvussa sekä siitä, että kotona on niin hyvä.

Vuosaarella 20.11.2005

Luettelo väitöskirjaan sisältyvistä artikkeleista

- I Lappalainen, Sirpa (tulossa): Liberal multiculturalism and national pedagogy in Finnish preschool context: inclusion or nation making?, *Pedagogy, Culture and Society*.
- II Lappalainen, Sirpa (2003): Celebrating internationality: constructions of nationality at preschool. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. Lontoo: Tufnell Press, 80–91.¹
- III Lappalainen, Sirpa (2002): A day before the Independence Day: constructions of nationality, gender, and citizenship at preschool. Teoksessa Katri Komulainen (toim.) *Sukupuolitetut rajat – Gendered Borders and Boundaries*. Joensuun Yliopisto: Psykologian laitos, 131–145.
- IV Lappalainen, Sirpa (2004a): ‘They Say it’s a Cultural Matter’: gender and ethnicity at preschool, *European Educational Research Journal* 3(3), 642–656.
- V Lappalainen Sirpa (2004b): ”Piiri pieni pyörä”: Pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa, *Kasvatus* 2, 133–144.
- VI Lappalainen, Sirpa: Making differences and reflecting on diversities: embodied nationality among preschool children. (Lähetetty lehteen *International Journal of Inclusive Education*).

¹ Alkuperäisteos on artikkelikokoelma, jossa kaikkien tekstien lähteet on koottu kirjan loppuun. Tähän julkaisuun on liitetty oikovedoksen tarkistettu lähdeluettelo.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
1.1	Avauskertomus.....	1
1.2	Esiopetus osana koulutusjärjestelmää	2
1.3	Väitöskirjan rakenne.....	4
2	Tutkimukseni paikantaminen	5
2.1	Feministinen etnografia tutkimukseni metodologiana	5
2.2	Tutkimukseni teoreettiset vaikutteet	7
2.3	Tutkimuksen koulutuspoliittinen konteksti.....	10
3	Tutkimuksen vaiheet.....	15
3.1	Meneminen sinne – valmistautuminen ja sisäänpääsyneuvottelut.....	15
3.2	Oleminen siellä – kentällä	17
3.3	Oleminen täällä – tietokoneen ääressä	22
4	Tutkimusaineisto.....	27
4.1	Kenttämuistiinpanot.....	27
4.2	Haastatteluaineistot	28
4.2.1	Lasten haastattelut	28
4.2.2	Vanhempien haastattelut	31
4.2.3	Henkilökunnan haastattelut.....	32
4.2.4	Videot, valokuvat ja päiväkodin tuottama materiaali	33
4.2.5	Opetussuunnitelmat ja ammattilehdet.....	34
5	Artikkelit.....	37
5.1	Liberaali monikulttuurisuus esiopetuksen raamituksena	37
5.2	Kansallisuus juhlistuna	39
5.3	Kansallisuuden ja sukupuolen arkiset järjestykset	42
5.4	Ruumiillinen kansallisuus	45
6	Lopuksi	49
6.1	Lapsuuden, kasvatuksen ja tutkimuksen risteyksessä	49
6.2	Kansalaisuuden ”kielioppi” toisin ajattelemisen mahdollisuutena?.....	52
	Lähteet	55
	Liitteet.....	65

1 Johdanto

Päiväkoti Korpi, Riekköjen ryhmä¹

Oli pimeä, sateinen syyskuun aamu. Olin juuri tarjoilemassa lapsille aamupalaa, kun kuusivuotias pellavapäinen Eino karjaisi ”Mustalaiset tuloo!” Poika oli pannut merkille, että ryhmäämme kuuluvat veljekset Ahmed ja Said olivat saapuneet paikalle. Hölmistyneenä ja vihaisena vedin pari kertaa syvään henkeä ennen kuin tiuskaisin, että ensinnäkään Ahmed ja Said eivät ole mustalaisia, toiseksi mahtaisi tuntua ikävältä tulla päiväkotiin, jos sinulle tuolla tavalla huudeltaisiin. Koin tarpeelliseksi viestittää veljeksille ja heitä tuoneille isommille sisaruksille, että tällaista käytöstä päiväkodissa ei hyväksytä, enkä hämmennykseltäni mitään muutaakaan keksinyt.

1.1 Avauskertomus

Etnografisessa tutkimuksessa avauskertomus on tavallisesti tarina siitä, kuinka tutkija pääsee sisälle tutkimaansa yhteisöön (Salo 1999, 34). Tämä avauskertomukseni on pikemminkin tarina siitä, kuinka päädyin tutkimaan kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen rakentumista esiopetuksessa. Ylläoleva episodi tapahtui vaiheessa, jossa minulle oli jo tarjoutunut tilaisuus jatko-opintoihin ja tutkimustyöhön. Olin valmistunut vuonna 1990 lastentarhanopettajaksi ja vuonna 1997 valtiotieteiden maisteriksi pääaineenani sosiologia. Sosiologisen lapsuustutkimuksen kysymyksenasettelut alkoivat kiehtoa minua 1990-luvun alkupuolella, jolloin ilmestyi ensimmäinen suomalaisessa kontekstissa tehty lapsuussosiologinen päiväkotietnografia, Harriet Strandellin (1994) *Sociala mötesplatsen för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Tein sosiologiseen lapsuustutkimukseen paikantuvan pro gradu -tutkielmani klassista musiikkia harrastavista lapsista (Lappalainen 1997). Sosiologisen lapsuustutkimuksen lähtökohtana on ajatus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä: lapsuus nähdään historiallisena ja sosiaalisissa käytännöissä rakentuvana konstruktiona (Alanen 2001, 176).

Tunnistan edelläolevan episodin eräänlaiseksi avainhetkeksi, jolloin tutkimusintressini ja suuntaviivat alkoivat hahmottua (ks. Mac an Ghaill 1994, 2). Minua nolotti avuttomuuteni samalla, kun mielessäni risteili joukko kysymyksiä: miksi Ahmed, Said ja Eino? Miksi juuri nyt? Entä miten lapset kohtelevat toisiaan aikuisten silmien ja korvien ulottumissa? Olenko minä kasvatusvastuussa olevana aikuisena ollut kyvytön tai haluton näkemään esimerkiksi etniseen taustaan perustuvaa syrjintää tai poissulkemista? Ihmetyksen aiheet muotoutuivat tutkimuskysymyksiksi Suomen Akatemian ja Helsingin yliopiston rahoittamassa, professori Elina Lahelman johtamassa tutkimusprojektissa *Koulutusprosessien erot, rajat ja mahdollisuudet: tutkimuksia kouluista, opettajista ja nuorten siirtymistä*. Projektin

¹ Kaikki tutkimuksessani esiintyvät päiväkotien, lapsiryhmien ja henkilöiden nimet on muutettu, jotta tunnistaminen ei olisi mahdollista.

yhtenä tavoitteena oli erilaisten aineistojen ja näkökulmien avulla tehdä näkyväksi koulutuksen normalisoivia ja eroja tuottavia rakenteita ja käytäntöjä (Lahelma 2000, 1–2).

Kysyn tutkimuksessani ensiksikin, miten lapset määrittelevät, kuka kuuluu joukkoon ja kuka ei, ja onko etninen tausta jotenkin läsnä näissä määrittelyissä. Toiseksi, millaista suomalaisuutta lapset heille tarjotuista rakennuspuista konstruoivat, miten lapset työstävät etnisyyttä ja miten sukupuoli tähän kietoutuu? Kolmanneksi kysyn, kuinka kansallisuuden konstruktiot aktualisoituvat arjen vuorovaikutustilanteissa ja kuinka kansalaisuutta ja kansallisuutta rakennetaan esiopetuksen virallisella tasolla.

Tutkimukseni on sosiologista lapsuustutkimusta, joka liikkuu myös kasvat- ja koulutussosiologian, kulttuurintutkimuksen sekä feministisen tutkimuksen kentillä. Etnografia metodologiana (Skeggs, 1997), läsnäolona (Atkinson ym. 2001; Palmu, 2003), keskusteluina (Gordon, Holland & Lahelma 2001) ja kirjoittamisena (Emerson, Fretz & Shaw 2001; Salo 1999) on suunnannut tutkimukseni kulkua näillä eri kentillä.

Tutkimukseni paikallisen kontekstin muodostavat pääkaupunkiseudulla sijaitsevat päiväkodit Tuohi ja Kaislikko, joiden Tiaisiksi ja Majaviksi nimeämissäni esiopetusryhmissä toteutin tutkimukseni. Makrokontekstin muodostavat 1990-luvun lopulla tehty esiopetusta ohjanneet koulutuspoliittiset sekä välillisesti myös maahanmuuttopoliittiset linjaukset, joita opetussuunnitelma-asiakirjat representoivat (ks. Taylor 1997, 26; Lappalainen 2002a, 242). Seuraavaksi esitän tutkimuskirjallisuuteen perustuvan lyhyen katsauksen esiopetuksen muotoutumiseen. Mainittakoon että käytän työssäni ilmaisuja esiopetus ja esikoulu sekä puhekielistä ilmaisua ”eskari”. Esiopetuksella viitataan instituution näkökulmaan, esimerkiksi opetussuunnitelmia tai opettajien puhetta analysoidessani puhun esiopetuksesta. Tavoitellessani lasten tai perheiden näkökulmaa käytän ilmaisuja esikoulu tai eskari.

1.2 Esiopetus osana koulutusjärjestelmää

Perusopetuslaki (L628/21.8.1998) määrittelee esiopetuksen oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavaksi opetukseksi. Opetushallituksen mukaan esiopetus on tarkoitettu 6-vuotiaille, jotka seuraavana vuonna aloittavat oppivelvollisuuskoulun. Syksyllä 2000 esiopetukseen osallistui 90 % ikäluokasta. Suurin osa esiopetuksesta annetaan päiväkodeissa, jotka kuuluvat sosiaali- ja terveystieteiden hallinnonalaan. Peruskouluissa, joko erillisillä esiluokilla tai perusopetuksen yhteydessä yhdysluokilla annettava esiopetus kattaa noin 15 % ikäluokasta. (www.opetushallitus.fi.) Esiopetusuudistus, joka velvoittaa kunnan tarjoamaan esiopetuspaikan kaikille siihen oikeutetuille lapsille, astui asteittain voimaan 1.8.2000 alkaen.

Esiopetuksen juuret ulottuvat Suomessa 1800-luvun loppupuolelle lastentarhatoiminnan varhaisvuosiin, jolloin esiopetusta annettiin nk. välitysluokissa (Virtanen 1998, 21). Yhteiskunnallista huomiota varhaiskasvatukseen alettiin kiinnittää teollisen tuotannon alkuvaiheessa. Vanhempien tehdessä pitkää työpäivää lapset jäivät vaille huolenpitoa. (Mt. 146.) Lapset muodostivat myös merkittävän osan

työvoimasta, esimerkiksi 1840-luvulla Tampereen Finlaysonin tehtaan työvoimasta heitä oli noin neljännes. Työkyvyn uusintamiseksi tehtaiden yhteyteen alettiin perustaa 1800-luvun alkupuolella asyyleiksi kutsuttuja turvakoteja, joissa lapset saivat ruoan ja asunnon. (Hänninen & Valli 1986, 20.) 1840-luvulla Friedrich Fröbel perusti uuden lapsi-instituution, lastentarhan, jonka hän ajatteli perustaksi yhtenäiselle kasvatus- ja koulutusjärjestelmälle. Suomeen fröbeliläisen kasvatustieteen välitti Uno Cygnaeus 1860-luvulla. Lastentarhoja alettiin perustaa Suomeen 1800-luvun loppupuolella, mutta kansansivistyksen sijaan niiden tehtävä nähtiin lähinnä sosiaalihuollollisena. (Virtanen 1998, 146–147.)

1900-luvun alussa kansakunta ajateltiin kokonaisuudeksi, jota tuli vahvistaa valistamalla kansalaisia arjen käytännöissä (Tuomaala 1999, 162). Kansalaissodan myötä visio kansallisesta yhtenäisyydestä kuitenkin murtui. Voitettuaan sodan porvarillinen Suomi aloitti kansallisen eheyttämisen itsenäisen ja vahvan Suomen puolesta, jolloin myös lapsuus ja äitiys politisoituivat entistä voimakkaammin. (Alapuro 1994, 308–309; Nätkin 2002, 177.)

Äitiyden ja lapsuuden politisoituminen näkyi varhaiskasvatuksessakin. 1920-luvulla Sörnäisten kansanlastentarhan toiminnassa korostettiin yhteydenpitoa lasten koteihin. Henkilökunta teki kotikäyntejä, ja sunnuntaisin äitejä kutsuttiin lastentarhalle nk. äitienkokouksiin. Pyrkimyksenä oli luoda luottamukselliset suhteet äiteihin, minkä katsottiin auttavan sekä äitejä että opettajia ”yhteisten” lasten kasvatuksessa. Kokouksissa keskusteltiin ja pidettiin esitelmää, joissa keskityttiin lähinnä kasvatuksellisiin ja terveydenhoidollisiin sekä eettisiin ja uskonnollisiin kysymyksiin. Poliittikkaa lastentarhassa ei puhuttu. (Hänninen & Valli 1986, 76.) Näin valkoinen arvomaailma tuotettiin universaalina, ja varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevistä naisista tuli eräänlaisia kansakunnan laadunvalvojia (Lappalainen 2002a, 235).

Kansallista yhtenäisyyttä tavoiteltiin myös pyrkimyksillä lisätä yhteiskuntaluokkien välistä kanssakäymistä. Katsottiin, että lastentarhaopettajaseminaarissa sivistyneet naiset ja tytöt pääsivät kosketukseen köyhemmän kansanosan kanssa. Valtionapua saavissa lastentarhoissa edellytettiin olevan lapsia sekä puoli- että kokopäiväisesti, minkä katsottiin myös osaltaan lisäävän yhteiskuntaluokkien välistä vuorovaikutusta. (Välimäki 1999, 104–105.)

Esiopetus nousi keskusteluun 1940-luvulla. Ammattilehdissä käytiin keskustelua lastentarhan paikasta koulutuksen kentässä ja korostettiin lastentarhan käyneiden lasten tiedollista, taidollista ja sosiaalista yliveraisuutta kotona kasvaneisiin lapsiin nähden. Esiopetuksen tarve kuitenkin varsinaisesti ajankohtaistui 1960-luvulla aloitetun oppivelvollisuuskoulun yhtenäistämisen (peruskoulun) ja siihen sisältyvien opetussuunnitelmauudistusten myötä. (Virtanen 1998, 21; 148–149.) 1970-luku ja 1980-luvun alkupuoli olivat erilaisten esiopetuskokeilujen aikaa. Vuonna 1984 sosiaalihallituksen lasten päivähoidon sisällön työryhmä laati esiopetussuunnitelman, jolla pyrittiin turvaamaan esiopetuksen taso. Valtioneuvoston 1990 antama koulutuspoliittinen selonteko vauhditti esiopetuksen kehittämistä. (Virtanen 1998, 169–176.) Kului kuitenkin vielä lähes kymmenen vuotta ennen kuin esiopetuksesta tuli lakisääteistä. Vuonna 1999 perusopetuslain neljänteen pykälään lisättiin kunnille velvoite järjestää maksuton esiopetus oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna (ks. L 1288/23.12.1999).

Esiopetuksen kehittämisen taustalla vaikuttaneita tasa-arvotulkintoja analysoineen Jorma Virtasen (1998, 199) mukaan esiopetuksen kehittämistä on alusta asti argumentoitu pyrkimyksellä koulutukselliseen tasa-arvoon; se mitä sillä kulloinkin on tarkoitettu on vaihdellut. Ilmeistä on, että koulutuspoliittisessa diskurssissa tasa-arvolla ei viitata mihinkään ylitajaiseen solidaarisuuteen vaan pikemminkin päinvastoin: esimerkiksi esiopetusuudistuksen ja ajoittain nousevien oppivelvollisuuden alentamisvaateiden taustalla on ollut huoli Suomen kilpailukykyistä kansainvälisillä markkinoilla (ks. esim. Virtanen 1998, 17). Neoliberalistisia ja neokonservatiivisia arvoja yhdistävässä uusoikeistolaisessa koulutuspolitiikassa koulutusjärjestelmän tavoitteeksi määrittyy kilpailukykyisten suomalaisten tuottaminen talouden, politiikan ja kulttuurin globaaleille kilpailukentille (Lappalainen & Rajander 2005, 178).

Kun tutkimus fokusoi mikrotasolle, huomio kiinnittyy helposti yksittäiseen toimijaan – hänen tekemiinsä ja tekemättä jättämiinsä. Kun tutkimuksen kontekstina on kasvatusinstituutio, arvioiva katse kohdistuu kasvattajiin, vaikka heidän toimintansa ei ensisijaisena tutkimuksen kohteena olisikaan. Tutkimukseni tarkoituksena ei kuitenkaan ole ollut arvioida varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien ihmisten ammattitaitoa. Sen sijaan kiinnostukseni kohteena ovat olleet ne järjeistämisen tavat, joilla maailmaa kasvatuksen kentällä tehdään ymmärrettäväksi (Davies 2004, 5) Tarkoitukseni on ollut dekonstruoida sitä, kuinka tietyt valtavirtaistuneet historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneet diskurssit jäsentävät ja muokkaavat lasten arkea (ks. Laws 2004, 121). Katsauksella esiopetuksen muotoutumiseen yritän korostaa sitä lähtökohtaa, että esiopetus, kuten koulutus ylipäätään on ja on ollut kansallinen projekti (esim. Paasi 1998; Gordon & Lahelma 1998). Työssäni paikoin kriittisenkin tarkastelun kohteena ovat ne kulttuuriset käytännöt, joissa tuota kansallista projektia toteutetaan.

1.3 Väitöskirjan rakenne

Väitöskirjani rakentuu kuudesta artikkelista sekä yhteenveto-osasta. Yhteenveto-osan toisessa luvussa esittelen tutkimukseni metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat sekä kuvailen tutkimusajankohdan koulutuspoliittista kontekstia, sellaisena kuin se opetussuunnitelma-asiakirjojen valossa näyttäytyy. Kolmannessa luvussa kuvaan tutkimusprosessin kulkua. Neljännessä luvussa esittelen tutkimukseni aineiston. Viidennessä luvussa esittelen väitöskirjaan sisältyvät artikkelit. Kuudennessa luvussa punon yhteen tutkimukseni keskeiset tulokset ja pohdin, millaisia avauksia ne tarjoavat keskusteluihin lapsuudesta, kasvatuksesta ja monikulttuurisuudesta.

2 Tutkimukseni paikantaminen

Emma: *Miks sä kirjotat?*

Minä: *Mä kirjotan et mä muistasin paremmin, mitä täällä tapahtuu. Mä kirjotan kirjaa siitä millasta on olla eskarissa.*

Emma: *Kirjotat sä sadun?*

Minä: *Ei se ihan satu oo, ehkä paremminki semmonen kertomus.*

(Kenttämuistiinpanot 11.5.2001)

2.1 Feministinen etnografia tutkimukseni metodologiana

Emman ylläolevassa episodissa esittämä kysymys ”kirjotat sä sadun?” oli yksi monista eskarilaisten² esittämistä pysähdyttävistä kysymyksistä. Kysymys johdattelee pohtimaan etnografista tutkimusta ja sen avulla tuotetun tiedon luonnetta. Kiistin, että kysymyksessä olisi satu, koska ymmärsin sadun kerronnaksi, jossa uskottavuutta ei edes tavoitella, ja jossa kaikki on mahdollista. Kertomus tuntui paremmin kuvaavan sitä mitä tutkijan paikaltani olin tavoittelemassa: uskottavaa tulkintaa tietyssä kulttuurisessa kontekstissa toimivien ihmisten elämästä (ks. Hoikkala 1993, 37; Salo 1999, 53).

Etnografiaa on määritelty monin tavoin. Clifford Geertz (1973, 6) ymmärtää etnografian *tiheäksi kuvaukseksi* kulttuurista. Kulttuuri on Geertzille symbolinen järjestelmä, joka rakentuu sosiaalisesti enemmän tai vähemmän vakiintuneista merkitysrakenteista muodostaen toiminnan kontekstin (mt. 12–17). Feminististä etnografiaa kirjoittanut, brittiläisestä kulttuurintutkimuksen perinteestä ammentava Beverley Skeggs (1997, 23) määrittelee etnografian teoriaksi tutkimusprosessista. Etnografia on metodologia, jossa tutkija tekee näkyväksi käsitteellistyksensä sekä lähestymistapansa suhteessa valtakysymyksiin, etiikkaan ja tutkijan vastuuseen (mt. 23). Skeggsille (1999, 33) etnografia on *tapa nähdä toisin*. Yleensä etnografialle ominaisia piirteitä ovat kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus, tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät sekä osallistumisen, havainnoinnin ja kokemuksen keskeinen merkitys tutkimusprosessissa (Atkinson ym. 2001, 4; Skeggs 2001, 426).

Emman visio kirjallisesta tuotoksestani satuna hämmensi, koska se herätti mielessäni assosiaatioita 1980-luvun loppupuolella antropologian piirissä alkaneisiin keskusteluihin, joissa korostettiin etnografian tekstuaalista luonnetta. Tavallaan Emma siis tavoitti jotain olennaista siitä, mistä kirjoittamisessani oli kysymys. Siirtymää realistisista konventioista kohti moniäänisiä, kokeellisia esittämisen tapoja on kutsuttu tekstuaaliseksi tai kielelliseksi käänteeksi (esim. Gordon, Holland & Lahelma 2002, 108). James Cliffordin (1986, 6–7) mukaan etnografia on fiktiivistä siinä mielessä, että sen tuottamat totuudet ovat epätäydellisiä, aina tietyistä

² Kutsun esiopetukseen osallistuvia lapsia ”eskarilaisiksi”, koska ilmaisuun kiteytyy 6-vuotiaiden erityisasema päiväkodin ikäjärjestyksissä (ks. Aapola 1999).

näkökulmasta käsin tuotettuja ja osittaisia. John Van Maanen (1988, 8) käsitteellistääkin etnografian tarinaksi haluten näin korostaa ajatusta siitä, että etnografinen kirjoitus on ymmärrettävä representaationa, jonka yhteys todellisuuteen ei ole suoraviivainen.

Paul Atkinson (1992, 2) lähtee siitä, että merkityksellinen sosiaalinen elämä tuotetaan ja uusinnetaan kielen välityksellä, jolloin kieli konstituoii myös sitä, miten sosiaalinen elämä representoidaan. Etnografiselle tutkimusotteelle ominaisia piirteitä ovat suhteellisen pitkäkestoinen aineistontuotantoprosessi, jonka aikana tutkija viettää runsaasti aikaa kentällä sekä monipuoliset tutkimusmenetelmät. Atkinsonin (mt. 5) mukaan myös etnografian aineistot ovat tekstuaalisia ”tuotteita”. Tutkijan raporttoima kenttä ei ole mikään luonnollinen entiteetti vaan se on tutkijan konstruktio, joka muotoutuu vuorovaikutuksesta ja aineistontuotannosta kentällä sekä aineiston kirjoittamisesta muistiinpanoiksi. Etnografia on yksi mahdollinen versio tutkijan kiinnostuksen kohteena olleesta sosiaalisesta todellisuudesta.

Tekstuaalisen käänteän myötä tunteet, subjektiivisuus, henkilökohtaisuus ja erilaiset kirjoittamisen tavat ovat tulleet osaksi tutkimustekstiä (esim. Coffey 1999, 10). Suomalaisista kouluetnografioista Ulla-Maija Salon tutkimuksesta *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä* on ehkä selkeimmin tunnistettavissa tekstuaalisen käänteän vaikutus. Tekstuaalinen käänne toi uusia mahdollisuuksia etnografiseen kirjoittamiseen (Salo 1999, 29). Esimerkiksi Tarja Kankkusen (2004) tutkimus *Tytöt pojat ja ”erojen leikki”: sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa* on cd-romille rakennettu teksti ja multimediaesitys. Toisaalta tekstuaalisen käänteän tuottamaksi katsottua äärimäistä jälkistrukturalismia on kyseenalaistettu (Gordon, Holland & Lahelma 2002, 108). Esimerkiksi Tarja Palmu (2003, 11) on huomauttanut, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole ensisijaisesti tutkijan reflektion analysointi. Jälkistrukturalismin epistemologiset lähtökohdat on myös nähty jossain määrin ongelmallisena poliittisen mobilisoinnin kannalta (esim. Francis 2001, 69; Gordon, Holland & Lahelma 2001, 198).

Feministisen tutkimuksen piirissä on peräänkuulutettu teoreettisia näkökulmia ja kirjoittamisen tapoja, jotka huomioisivat ihmisten toiminnan materiaaliset reunaehdot (esim. McRobbie 1997, 170). Beverley Skeggs (1997) on tutkimuksessaan *Formations of Class and Gender* analysoinut, kuinka työväenluokkaiset naiset rakentavat subjektiviteettiaan käyttäen niitä resursseja, joihin heillä on pääsy. Suomessa on 1990-luvun alkupuolelta lähtien tehty feminististä etnografista tutkimusta, jossa on ammennettu kirjallisen käänteän tuomista mahdollisuuksista, mutta ankkuroitu analyysi koulutuspoliittiseen kontekstiin ja kysymyksiin eriarvoisuudesta. Tällaisia tutkimuksia ovat esimerkiksi Tuula Gordonin, Janet Hollandin ja Elina Lahelman (2000) *Making Spaces citizenship difference and marginality in school with special reference to gender* sekä saman tutkimusprojektin väitöskirjatutkimukset Tarja Tolosen (2001) *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*, Tarja Palmun (2003) *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä* sekä Tuija Metson (2004) *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*.

Emman kysymys ”Kirjotat sä sadun?” pysähdytti myös siksi, että se muistutti siitä vallasta tuottaa representaatioita, jota jokainen tutkija käyttää tehdessään tutkimusprosessin aikana valintoja (Ramazanoglu & Holland 2002, 115). Stuart Hallin (1997, 17) mukaan representaatiot ovat diskursiivisia muodostelmia, jotka

voivat viitata sekä ”todelliseen”³ että kuvitteelliseen maailmaan. Representaatiot ovat Hallin mukaan linkkejä kielen ja käsitteiden välillä. Niiden välityksellä hahmotetaan ilmiöitä ja samalla kielellistämällä tuotetaan todellisuutta (Hall 1999, 79). Vastatessani Emmalle olin haluton tunnustamaan tekstiäni kokonaan saduksi. Ensiksikin olin kontekstualisoinut työni esiopetusta käsittelevään koulutuspoliittiseen keskusteluun. Toiseksi tutkimuksellani oli teoreettiset lähtökohdat, jotka määrittivät käsitystäni todellisuuden rakentumisesta ja tiedon luonteesta. Kolmanneksi tavoittelin analyysissäni refleksiivisyyttä ja tarkkuutta. Refleksiivisyyttä, jota erityisesti feministisessä tutkimuksessa on edellytetty, on esimerkiksi se, että tunnustaa tutkimuksen metodologisten valintojen vaikuttavan siihen, millaisen version todellisuudesta tutkimus tuottaa (Atkinson, Coffey & Delamont 2003, 147).

2.2 Tutkimukseni teoreettiset vaikutteet

Työni lähtökohtana on ollut sosiologinen lapsuustutkimus, jonka alku paikantuu 1980-luvulle. Leena Alanen (2001, 162) luonnehtii lapsuuden sosiologiaa ”projektiksi”, jossa lapset ja lapsuus siirretään sosiologian marginaalista keskemälle sosiologisen keskustelun piiriin. Sosiologinen lapsuustutkimus kehittyi toisaalta kritiikkinä kehityspsykologisen paradigman hegemoniaan lapsuuden tutkimuksessa (Strandell 1992; Aapola 1999) sekä toisaalta sosiologisen tutkimuksen aikuiskeskeiseen yhteiskuntakuvaan (Alanen 2001, 167). Kehityspsykologiassa lapsuus käsitetään luonnollisena ja universaalina siirtymävaiheena aikuisuuteen (Strandell 1992, 20). Se on evolutionaarinen malli, jossa lapsen kehitys ymmärretään siirtymänä yksinkertaisesta monimutkaiseen, irrationaalisesta rationaaliseen (Aapola 1999, 62). Sosiologiassa siirtymävaiheajattelu ilmenee sosialisatioteorioiden muodossa (esim. James, Jenks & Prout 1998, 22). Sosialisatian näkökulmasta seuraa lapsuuden negatiivinen määrittely: lapsi määritellään puuttuvien ominaisuuksiensa kautta (Alanen 1988, 56).

Allison James ja Alan Prout (1990, 8) ovat esittäneet sosiologisen lapsuustutkimuksen lähtökohtia seuraavasti: Ensiksikin lapsuus on sosiaalinen konstruktio. Lapsuus ymmärretään tulkinnallisena kehiksenä, jolla ihmisen varhaisia ikävuosia voidaan käsitteellistää. Toiseksi James ja Prout toteavat, että lapsuutta tulee tarkastella yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Esimerkiksi sosiaalinen asema, sukupuoli ja etninen tausta konstruoivat erilaisia lapsuuksia. Kolmanneksi lapsuuden ja lasten sosiaalisten suhteiden tutkiminen on arvokasta sinänsä. Lapset käsitteellistetään aktiivisiksi omaa elämäänsä ja ympäröivää todellisuutta konstruoiviksi toimijoiksi. Juuri etnografia on osoittautunut tästä näkökulmasta lähdetessä hedelmälliseksi tutkimusmenetelmäksi (James 2001, 250).

1990-luvun sosiologisessa lapsuustutkimuksessa sosiaalisen konstruktivismin ajateltiin toimivan vastavoimana paitsi kehityspsykologian hegemonialle myös biologiselle reduktionismille, jossa lapsuutta käsitteellistetään biologisen kypsy-mättömyyden kautta (Prout 2000, 1). Näkökulma jätti ruumiillisuuden paljolti tarkastelun ulkopuolelle (mt. 3). Samaan aikaan kuitenkin tehtiin empiiristä lap-

³ Hall käyttää lainausmerkkejä puhuessaan todellisesta maailmasta.

suustutkimusta, jossa lapsuutta tarkasteltiin myös materialistisesta näkökulmasta, suhteessa esimerkiksi tilaan ja ruumiissa tapahtuviin muutoksiin (esim. Prendergast 1995) sekä teknologiaan (Place 2000). Nyt kymmenen vuotta myöhemmin sosiologisen lapsuustutkimuksen kentällä voidaan ymmärtää lapsuus yhtäaikaan sekä diskursiivisesti muotoutuneena että materiaalisena ilmiönä (Prout 2000, 12–17). Valerie Walkerdine (2004) on pyrkinyt purkamaan sosiologisiin lapsuuden teoretisointeihin sisäänrakennettua ajatusta psykologia/sosiologia -dualismista. Walkerdine (2004, 102–103) pitää tavoiteltavana ymmärrystä siitä, kuinka ihmiset tietyn ikäisinä tulevat subjekteiksi tietyissä paikallisissa käytännöissä. Psykologian klassiset näkökulmat, kuten oppimisen, päättelyn ja tunteet Walkerdine ymmärtää sosiaalisissa käytännöissä tuotetuiksi (mt. 103). Omassa työssäni tarkastelen, millaisia subjektiviteetteja esiopetuksen käytännöissä rakentuu. Nämä käytännöt eivät synny tyhjiössä vaan muotoutuvat tietyssä ajassa ja paikassa erilaisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen neuvotteluprosessien tuloksena.

Sosiologinen lapsuustutkimus on vaikuttanut ensiksikin tutkimukseni kysymyksenasetteluihin (ks. Alanen 2001, 169): tutkimuskysymyksissäni lapset määrittelevät, konstruoivat ja työstävät. Kysymysten muotoilulla olen halunnut korostaa ajatusta lapsista aktiivisina toimijoina ja määrittelijöinä. Toiseksi lapsuustutkimus oli lähtökohtana metodologisille ratkaisuille. Vaikka etnografia tekstinä on aina viime kädessä tutkijan tuotos, tarjoaa se tutkimusprosessina kokonaisuudessaan lapsille edes jonkinlaisia mahdollisuuksia osallistua heitä koskevan tiedon tuotantoon (James 2001, 255). Kolmanneksi sosiologinen lapsuustutkimus on vaikuttanut argumentaation rakentamiseen: olen systemaattisesti pyrkinyt välttämään helposti tarjolla olevia psykologis-pedagogisia ja diagnosoivia puhetapoja tai selitysmalleja, joille lasten kehityksen seuranta ja ohjaaminen perustuu⁴ (ks. Alanen 2001, 165). Eräs tutkimuksessani osallisena ollut opettaja esitti mielestäni osuvan kiteytyksen kommentoidessaan yhtä väitöskirjani artikkeleista: *”Tästä näkee, että tää on sosiologin kirjottama, ku siitä puuttuu kokonaan tää pedagoginen puoli”*. Intressini olivat toisaalla.

Tutkimukseni on jälkistrukturalistisen feminismin virittämää etnografiaa. Lähtökohtanani on ollut ajatus tiedon, ”totuuksien” ja subjektiviteettien rakentumisesta kielen ja kulttuuristen käytäntöjen sekä kokemuksen kautta (Davies 1989, 2; Adams St. Pierre 2000, 486; Skeggs 1997, 28). Työhöni on myös vaikuttanut jälkistrukturalistisen feministisen teorian tapa problematisoida identiteetin käsitettä. Humanistisen perinteen ajatus suhteellisen pysyvistä koherentista identiteetistä kiistetään. Yksilösubjektiviteetti on jatkuvasti prosessissa. Yksilön toimijuus ymmärretään kykynä jatkuvasti refleksiivisesti rakentaa subjektiviteettia erilaisissa kulttuurisissa käytännöissä (Adams St. Pierre 2000, 504).

Yksilön toimijuudella on kuitenkin materiaalisia reunaehtoja. Beverley Skeggs (1997, 8–12) on ymmärtänyt subjektiviteetin rakentumista sukupuolen ja yh-

⁴ Esimerkiksi henkilökunta oletti, että minun tutkijana olisi tarpeen tietää lasten kehitykseen tai oppimiseen liittyvistä ongelmista. Myös vanhemmat saattoivat olettaa, että diagnoosit olisivat minulle välttämätöntä tietoa. Kysyessäni erältä äidiltä lupaa hänen lapsensa haastatteluun, äiti huolehti vaikuttaisiko lapsen diagnoosi tuloksiini.

teiskuntaluokan leikkauspisteessä kuljettamalla analyysissään Pierre Bourdieun (1986) teoretisointia erilaisista pääomista (taloudellinen, kulttuurinen, sosiaalinen, symbolinen) sekä Michell Foucault'n (1988) ajatusta siitä, että subjektiviteetti rakentuu paikoista sosiaalisissa suhteissa ja rakenteissa. Skeggs (mt. 12) erottaa subjektiposition, diskursiivisen position ja sosiaalisen position käsitteet. Subjektipositiot rakentuvat diskurssien ja rakenteiden yhteisvaikutuksesta. Siihen kuinka yksittäiset diskurssit muovaavat subjektipositioita vaikuttaa diskurssien järjestäytyminen institutionaalisissa rakenteissa. Esimerkkeinä Skeggs mainitsee koulutuksen ja median.

Diskursiiviset positiot ovat Skeggsin (1997, 12) mukaan vähemmän spesifejä kuin subjektipositiot. Diskursiiviset positiot määrittävät subjektipositioden sisältöä, ja institutionaaliset tekijät vaikuttavat siihen, mitkä diskursiiviset paikat ovat kenellekin mahdollisia ja millä tavoin. Sosiaalisia positioita ovat Skeggsin (1997, 12) mukaan esimerkiksi luokka, 'rotu', ja sukupuoli; nämä Skeggs näkee rakenteellisina tekijöinä, jotka mahdollistavat tai rajoittavat pääsyä osalliseksi erilaisista pääomista ja siten toimivat reunaehtoina subjektifikaatioprosessissa.

Olen tutkimuksessani lähtenyt siitä, että on olemassa esimerkiksi sukupuoleen, ikään, yhteiskuntaluokkaan, kansallisuuteen ja etniseen taustaan perustuvaa makrotason eriarvoisuutta (Francis 2001, 69). Rakenteellisilla tekijöillä on merkitystä sille, millaisia resursseja yksilöllä on rakentaa subjektiviteettiaan (Skeggs 1999, 40). Esimerkiksi lapsuus ei muodostu yksinomaan diskursiivisesti. Yksittäisen lapsen käytettävissä olevat resurssit ovat olennaisesti riippuvaisia hänen perheensä sosioekonomisesta asemasta. Myös se, missä määrin hänen oikeutensa huolenpitoon ja osallisuuteen toteutuu, on pitkälti läheisten aikuisten ja paikallisyhteisön käsitysten varassa. (Mayall 2002, 28.)

Keskeisen näkökulman tutkimukselleni ovat tarjonneet jälkikolonialistiset teorialat, joissa sellaiset käsitteet kuten kansakunta, kulttuuri, etnisyys, monikulttuurisuus ja kansalaisuus tulevat problematisoiduiksi. Petri Hautaniemen (2004, 113) mukaan nämä lähinnä brittiläiset keskustelut voivat toimia analyttisinä ”kompasseina”, joskin poliittis-historiallisen kontekstin erilaisuus voi vaikeuttaa niiden soveltamista empiiriseen aineistoon. En kiistä yhteiskunnallisen poliittis-historiallisen kontekstin merkitystä, mutta väitän, että ihmisten ja tavaroiden lisäksi myös diskurssit liikkuvat yllärajaisesti (vrt. Hautaniemi 2004, 165). Esimerkkinä tästä voi mainita uusoikeistolaisen koulutuspolitiikan leviämisen Yhdysvalloista, Australiaan, Uuteen-Seelantiin ja useisiin Euroopan maihin Pohjoismaat mukaanlukien (Gordon, Lahelma & Beach 2003, 2).

Stuart Hall (1999, 143–146) kutsuu representaatioiden käytännöiksi tapoja, joilla valtaväestöstä erottuvien ihmisten erilaisuus merkitään. Kolonialististen representaatioiden ja päättelyn muotojen ilmeneminen ei edellytä siirtomaamenneisyyttä. Esimerkiksi kansallisuuden tuottamisen logiikka, jossa yhteisyys tuotetaan toiseuden kautta nimeämällä ne jotka eivät ole ”meitä”, on samankaltainen sekä brittiläisessä että suomalaisessa kontekstissa (ks. esim. Gilroy 1987; Gordon 2001; Lappalainen 2003). Myös kolonialistisilla representaatioilla on ollut taipumus ylittää geopolittisia rajoja. Välittäjänä ovat toimineet esimerkiksi kirjallisuus, kuvataide ja media (McClintock 1995, 11–13). Suomalaisena esimerkkinä voidaan mainita vaikkapa elokuvakerronnasta tutut romaninaisen representaatiot, joille

on leimallista seksuaalisointi ja rodullistaminen (Rantonen 1999, 51). Kolonialismi onkin ymmärrettävissä sekä geopoliittisena ja hallinnollisena kontrollina että tiedon ja subjektifikaation muotona (Ahmed 2000a, 113).

2.3 Tutkimuksen koulutuspoliittinen konteksti

Tässä aluvuossa kuvailen tutkimukseni koulutuspoliittista kontekstia. Tutkimusajankohtana esiopetuksessa elettiin siirtymävaihetta. Kunnille oli asetettu velvoite järjestää maksuton esiopetus syksystä 2001 alkaen kaikille kuusivuotiaille. Vaikka esiopetuksen tavoitteenasettelu oli aikaisemminkin lähtenyt oppivelvollisuuskoulun tarpeista, uudistus kiinnitti esiopetuksen entistä tiukemmin osaksi koulutusjärjestelmää (ks. Virtanen 1998, 202). Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistiossa 11:2001 asetettiin tavoitteeksi, että esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat muodostaisivat yhtenäisen kokonaisuuden, jossa otettaisiin huomioon perusopetukseen tulevien oppilaiden parantuneet oppimisvalmiudet (OPM 2001, 12).

Joulukuussa 2000 tuli voimaan uusi *Esiopetuksen perusteet* -asiakirja. Toimintakaudella 2000–2001, jolloin tein kenttätöitäni, päiväkotien toimintaa periaatteessa raamittivat vielä 1996 vahvistetut *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Molemmissa päiväkodeissa tehtiin kuitenkin jo intensiivistä opetussuunnitelmatyötä. Suunnittelutyön yhteydessä tehtiin sopimuksia uusista käytännöistä, joiden toteuttaminen saatettiin aloittaa välittömästi. Tutkimusajankohtana esiopetus oli siis tavallaan kaksissa raameissa, siksi kontekstualisoin työni tarkastelemalla vuosien 1996 ja 2000 Esiopetuksen perusteet -asiakirjoja rinnakkain sekä analysoimalla tutkimuspäiväkodeissani tehtyä opetussuunnitelmatyötä.

Opetussuunnitelma raamittaa kansalaiseksi kasvamista (Gordon & Lahelma 1998, 252). Sitä voidaankin pitää sosiaalisen valikoinnin ja kontrollin välineenä (Hargreaves 1994, 7). Opetussuunnitelmatekstin sisällöillä ja luokitteluilla rakennetaan kasvatuksen symbolista kuvastoa ja ajattelua ja määritetään sisältöä taloudellisesti ja ideologisesti edulliseen suuntaan. Vaikka opetussuunnitelmat ja toiminta eivät koskaan käykään täysin yksiin, niin opetussuunnitelma kuitenkin legitimoi koulutuksen sosiaalisia käytäntöjä. (Goodson 1994, 14; Koski & Paju 1998, 4.)

Opetussuunnitelman perusteiden lähtökohdaksi määriteltiin vuonna 1996 YK:n ihmisoikeuksien julistus, Yleissopimus lasten oikeuksista, Euroopan ihmisoikeusyleissopimus ja kestävä kehityksen periaate (Esiopetussuunnitelman perusteet 1996, 8). Vuoden 2000 asiakirjassa esiopetuksen todetaan rakentuvan yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Perusarvojen katsotaan ilmenevän kansallisesta lainsäädännöstä ja kansainvälisistä julistuksista, suosituksista ja sopimuksista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.) Uudessa asiakirjassa kansallinen ohittaa kansainvälisen. Lähtökohtana on kansallinen lainsäädäntö, eikä kansainvälisiä sopimuksia ja julistuksia yksilöidä. Ilmeistä on, että asiakirjassa puhutaan suomalaisesta yhteiskunnasta. Lähtökohtiin on sisäänrakennettuna ”maassa maan tavalla” -periaate sekä oletamus homogeenisesta arvoyhteisöstä, josta voidaan johtaa ”suomalaisiin” arvoihin perustuva toiminta. (Ks. Lepola 2000, 379.)

Ideologisen ilmapiiriin muutokset heijastuvat opetussuunnitelma-asiakirjoihin. Kansainvälisyyteen kasvaminen oli yksi 1990-luvun kasvattamisen keskeisimmistä muodollisista tavoitteista (Harinen 2000, 85). Tämä on nähtävissä vuoden

1996 opetussuunnitelman arvoperustassa. Vuoden 2000 asiakirja antaa viitteitä siitä, että kansallishenki olisi uudessa nosteessa (Lappalainen 2002a, 244). Kansallisten ja kansainvälisten arvojen yhdistäminen on mahdollista nähdä kompromissina kansallisuutta korostavien konservatiivisten ja kansainvälisyyttä korostavien uusliberalististen arvojen välillä (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 41). Tutkimuskysymysteni kannalta on kiinnostavaa tarkastella, kuinka kansallisuus ja kulttuurinen ero opetussuunnitelma-asiakirjoissa rakentuvat. Kisti Lempiäinen (2002, 21) on esittänyt *ohjelmallisen yhteisöllisyyden* käsitteen yhtenä tekstuaalisena käytäntönä, jolla kansallisuutta tuotetaan. Ohjelmallinen yhteisyys on toiston avulla tapahtuvaa yhteen kansaan vetoamista, joka näkyy tekstissä esimerkiksi me-muodon ja omistuspäätteen lisäämisellä yhteiskunnasta tai kulttuurista puhuttaessa. Lempiäisen analyysi käsitteli sosiologian oppikirjoina käytettyjä tekstejä, mutta samankaltaisia tekstuaalisia käytäntöjä on mahdollista tunnistaa myös opetussuunnitelma-asiakirjoista:

Koska *maamme* kulttuurinen monimuotoisuus on lisääntynyt, on esiopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huolehdittava sukupuolten välisen ja etnisen tasa-arvon toteutumisesta. On pyrittävä olemaan avoin muita kieliä ja kulttuureja kohtaan ja mahdollisuuksien mukaan pyrittävä ottamaan huomioon ne luontevalla ja mielekkäällä tavalla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 13. Kursivointi S.L.)

Lapsi oppii pohdintaa oikeasta ja väärästä. Hänen toimimisensa vastuuntuntoisena yhteisön jäsenenä vahvistuu. Hän harjoittelee yhteiselämän pelisääntöjä ja sitoutumista niihin. Hän sisäistää *yhteiskuntamme* hyviä tapoja ja ymmärtää niiden merkityksen osana jokapäiväistä elämää. Hän oppii paremmin hallitsemaan itseään ja opettelee selviytymään arkipäivän tilanteissa. Hän oppii ymmärtämään tasavertaisuutta ja hyväksymään ihmisten erilaisuuden. Hän oppii ikävaiheensa mukaisesti ymmärtämään, miten terveyttä ja hyvinvointia ylläpidetään. (Opetushallitus 2000, 8. Kursivointi S.L.)

Vuonna 1996 Opetussuunnitelman perusteissa todettiin *maamme* kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyneen, josta seuraa, että sukupuolten välisen ja etnisen tasa-arvon toteutumisesta on huolehdittava. Kulttuurisen monimuotoisuuden katsottiin siis olevan haaste myös sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumiselle. Kun tämä on muuten sukupuolineutraalissa opetussuunnitelmassa ainoa viittaus sukupuoleen (ks. Lahelma 1992, 55; 1993, 14), ei voi välttyä tulkitsemasta, että ”oma” (suomalainen) kulttuuri nähdään sukupuolten tasa-arvon kannalta ongelmattomana tai ainakin vähemmän ongelmallisena kuin ”muut” kulttuurit. Vuonna 2000 sukupuolten välinen tasa-arvo oli kokonaan kadonnut opetussuunnitelman agendasta. Tehtävänannossa todetaan, että esiopetuksessa on huomioitava myös sukupuolten erityistarpeet (Opetushallitus 2000, 7). Lausuma sisältää ajatuksen sukupuolten välisestä erosta, joka on luonteeltaan essentiaalinen (ks. esim. Davies 1989, 18).

Opetussuunnitelma-asiakirjoja tarkasteltaessa on tärkeää paitsi se, mitä kirjoitetaan, niin myös se, mitä jätetään kirjoittamatta (Gordon & Lahelma 1998, 262). Esiopetussuunnitelman perusteissa ei määritellä, miten ottaa ”luontevalla ja mielekkäällä tavalla” (OPS 1996,13) huomioon muita kieliä ja kulttuureja. Vaikka lap-

sen tarpeiden ajatellaankin olevan sukupuolen mukaan eriytyneitä, dokumentissa ei esiinny yhtään viittausta tyttöihin ja poikiin (vrt. Gordon, Holland & Lahelma 2000, 36). Usko yhteiseen universaaliin hyvään on niin vahva, että mahdollisuutta perheiden ja esiopetuksen kasvatustavoitteiden joutumisesta törmäyskurssille ei käsitellä. Dokumentista ei myöskään ole henkilökunnan avuksi heidän kohdattessaan rasismia ja seksismia. Yhteiskuntaluokkaa ei mainita, vaikka vanhempien koulutustausta edelleen on keskeinen lasten koulutusvalintoja selittävä tekijä (ks. esim. Vantta 2002, 226–228).

Opetussuunnitelma-asiakirjoissa valtaväestö ja vähemmistöt käsitellään tavalla, joka tuottaa valtakulttuurin ylivertaisena muihin nähden. Valtaväestöstä puhuttaessa erot oppimisessa nähdään yksilöllisinä eikä esimerkiksi luokka-asemaan perustuvina. Thomas Popkewitz esittää, että kasvatuksen moraalisisissa järjestyksissä normaali artikuloituu yksilödiskurssissa, epänormaali väestödiskurssissa (Popkewitz 1998, 55). Normaaliuden implisiittisenä mittapuuna ovat valtaväestön lapset, joiden joukossa erot oppimisedellytyksissä nähdään yksilöllisinä eroina. Vähemmistöjä arvioidaan kollektiivina, jolloin oppimisedellytyksiä tarkastellaan väestöryhmän ominaispiirteinä, kuten allaoleva esimerkki osoittaa.

Romanilasten tulee saada esiopetuksessa erityisesti opetusta suomen/ruotsin kielestä ja kädentaidoista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 18).

Ylläolevassa lausumassa oletetaan, että romaniväestöön kuulumisesta automaattisesti seuraa heikommat oppimisedellytykset etenkin kielissä ja kädentaidoissa. Tällöin normin muodostavat valtaväestön lapset, joihin romanilapset suhteutetaan. Analysoidessaan etnisyyden representaatioita tanskalaisessa kontekstissa Thomas Gitz-Johansen (2003, 75) on todennut, että ”normaaleiksi” tanskalaislapsiksi määrittyivät ne lapset, jotka sulavimmin sopeutuivat koulun käytäntöihin. Myös haastattemieni lastentarhanopettajien puheessa normaalius käsitteellistyi jonkinlaisena ”harmittomuutena”. Lasten ”normaaliuden” mittapuuksi määrittyi heidän henkilökunnalle aiheuttamansa työmäärä (Mietola & Lappalainen 2005).

Opetussuunnitelma-asiakirjoja voi tarkastella myös siltä kannalta, kenellä katsotaan olevan itsestäänselvä oikeus kansalliseen tilaan. Kieli- ja kulttuurivähemmistöiksi määritellään saamenkieliset, romanikieliset, viittomakieliset ja maahanmuuttajat. Dokumentissa todetaan, että esiopetukseen osallistuvia maahanmuuttajia erottaa toisistaan kieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika (Opetushallitus 2000, 19). Ruotsinkielisten jättäminen määrittelyn ulkopuolelle viittaa siihen, että ”vähemmistöllä” ei tässä yhteydessä tarkoiteta demografisia tekijöitä vaan kysymys on pikemminkin ryhmien välisistä valtasuhteista (Lappalainen 2002a, 242). Kieli- ja monikulttuurisuusdiskurssia australialaisessa kontekstissa analysoinut Ghassan Hage (2000, 91–95) puhuu spatiaalisen vallan käytännöistä – diskursseista, joilla dominoiva kulttuuri osoittaa ”muille kulttuureille” paikan kansallisessa tilassa. Maahanmuuton syihin viittamiseen kiteytyy ajatus joukosta, jonka läsnäolon oikeutus ei ole itsestäänselvää, vaan sille on oltava jokin peruste.

Kun maahanmuuttajat käsitetään kulttuurivähemmistöksi, joukkoon sisältyvät implisiittisesti kaikki nekin maahanmuuttajien lapset, jotka ovat syntyneet Suomessa ja ovat siis Suomen kansalaisia. Kiinnostava kysymys on, kuinka monen

sukupolven jälkeen maahanmuuttajuus yksilön ominaisuutena lakkaa. Maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa suomalaisuus määrittyy perinnöllisenä, kulttuurisena ja subjektiivisena eikä sillä ole sidosta Suomessa asumiseen tai Suomen kansalaisuuteen (Lepola 2000, 354). Nuorten miesten armeijapuhetta analysoinut Elina Lahelma (2005, 207) on todennut ei-valkoisten miesten jäävän armeijassa suomalaisuuden ulkopuolelle.

Maahanmuuttajiksi määriteltyjen lasten esiopetuksen päämääristä todetaan:

Kulttuuria tukevan esiopetuksen päämääränä on omanarvontuntoinen, kulttuuristaan, taustastaan ja kielestään ylpeä, yhteiskuntaan integroitunut kaksikielinen ja kulttuurinen aikuinen, joka kykenee siirtämään omaa kulttuuriperintöään lapsilleen (Opetushallitus 2000, 20).

Opetussuunnitelmateksti on linjassa maahanmuuttopoliittisen keskustelun kanssa. Siitä, miten ja missä määrin ”oma kulttuuri” on siirrettävissä uuteen asuinmaahan, ei puhuta (ks. Lepola 2000, 378). ”Toisesta kulttuurista” puhutaan ikään kuin sitä olisi mahdollista säilöä ja annostella sopivassa tilaisuudessa oikea tai kohtuullinen määrä.

Tavoitteita määritellään mm. seuraavasti:

Lapsen kieli ja kulttuuri-identiteetti sekä hänen kykynsä ilmaista itseään vahvistuvat ja kehittyvät. Hän tutustuu eri taidemuotoihin, paikalliseen ja kansalliseen kulttuuriin sekä mahdollisuuksien mukaan muihin kulttuureihin. (Opetushallitus 2000, 8.)

Stuart Hall (1999, 47) ymmärtää kansallisen kulttuurin diskurssina – tapana rakentaa merkityksiä, jotka organisoivat toimintaamme sekä käsityksiä itsestämme. Kansalliset kulttuurit tuottavat merkityksiä kansakunnasta, johon voimme identifioitua (mt. 47). Kulttuuri-identiteetti on keskeinen käsite opetussuunnitelma-asiakirjoissa:

Äidinkielellä on kulttuurisesti tärkeä asema. Lapsen kielellinen kehitys vahvistaa kulttuuri-identiteettiä, mikä puolestaan helpottaa kanssakäymistä muiden kulttuurien kanssa. Jokaisella lapsella on oikeus omaan äidinkieleensä ja kulttuuriinsa. Lapselle on tarjottava mahdollisuus kasvattaa äidinkielen taitoaan sekä vahvistaa ja kehittää kielellistä tietoisuuttaan leikkien ja harjoitusten avulla. Vähemmistöön kuuluvilla lapsilla tulee olla oikeus kasvaa sekä oman kulttuuripiirinsä että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. (Esiopetussuunnitelman perusteet 1996, 13.)

Opetussuunnitelma-asiakirjoissa asetetaan tavoitteeksi jäsenyys sekä omaan kulttuuripiiriin että suomalaiseen yhteiskuntaan, jolloin lähtökohtana on käsitys kulttuureista toisistaan erillisinä (vrt. Yuval-Davis 1997, 41). Tavoittelemisen arvoisena nähdään kulttuuri-identiteetti, joka on vahva, yhtenäinen ja pysyvä. Kulttuuri-identiteetti on tässä paikkaan ja kieleen sidottu käsite. Esimerkiksi Stuart Hall on problematisoinut tällaista näkemystä esittämällä että modernit identiteetit ovat paikoiltaan siirtyneitä tai pirstoutuneita (Hall 1999, 20). Kulttuuri-identitee-

tin perustaksi määritetty itsestään selvästi puhuttu kieli, jolla lapset paikannetaan kansallisesti määritettyyn kieliyhteisöön tai -yhteisöihin. Yhteiskunnissa, joissa on käytössä monia kieliä, kieli ei ole olennaisin tekijä identiteetin lähtökohtana. (ks. Paasi 1998, 217.)

Koherenttius, pysyvyys ja eheys luonnehtivat edelleen käsitystä toivottavasta identiteetistä Esiopetussuunnitelman perusteet 2000 -asiakirjassa. Sen sijaan kieltä ei enää eksplisiittisesti korosteta kulttuuri-identiteetin perustana silloin, kun puhutaan valtaväestöstä, vaikkakin opetuksen keskeisiä sisältöalueita käsittelevässä luvussa kieli ja vuorovaikutus mainitaan ensimmäisenä. Kieli kulttuuri-identiteetin perustana tulee esille, kun puhutaan kieli- ja kulttuurivähemmistöistä.

Edellä analysoin sitä, miten kulttuurieroja rakennetaan esiopetuksen teksteissä. 1990-luvun tekstejä luonnehti kansallinen naturalismi, jossa ihmisten ja paikan assosiaatio nähdään ehjänä, kiistattomana ja itsestään selvänä, kun se itseasiassa on epävarma ja haastettavissa oleva (ks. Gupta & Ferguson 1997, 33–34). 2000-luvun teksteissä tasapainoillaan monikulttuurisuus- ja kansallisvaltioideologian välillä (Lappalainen 2002, 244). Tämä jännite oli havaittavissa myös paikallistason opetussuunnitelmatyöskentelyssä. Samaan aikaan kun aidosti pyrittiin kehittämään kulttuurista erilaisuutta huomioivia inklusiivisia käytäntöjä, peräänkuulutettiin menetetyksi koettua oikeutta pitää kiinni suomalaisesta kulttuurista. Näissä neuvotteluissa suomalainen kulttuuri määrittyi ensisijaisesti luterilaisen kirkkovuoden traditioiksi (Lappalainen, tulossa). Neuvotteluja käytiin siitä, voidaanko laulaa joului- tai suvivirttä tai voiko joulujuhlassa esittää seimikuvaelmaa.

Opetussuunnitelmatyön osana toisen tutkimuspäiväkotini henkilökunta toteutti keskuudessaan monikulttuurisuuteen liittyvän kyselyn⁵. Kysely alkoi seuraavilla kysymyksillä: ”Miten tärkeänä koet suomalaisen kulttuurin?” ja ”Mitä suomalainen kulttuuri merkitsee sinulle?” Tämän jälkeen kysely muodostui kahdesta osiosta, joista ensimmäisessä pyydettiin vastaajia määrittelemään käsitteet monikulttuurisuus, suvaitsevaisuus, monikulttuurinen lapsi/perhe, maahanmuuttaja, rasismi ja monikulttuurinen päivähoito. Toinen osio muodostui yhdestätoista kysymyksestä, joissa tiedusteltiin monikulttuurisuuteen liittyviä ongelmia, näkemyksiä uskonkasvatuksesta, arviota vastaajan omasta kulttuurien tuntemuksesta sekä pyydettiin ehdotuksia lasten kielellisen kehityksen tukemiseen ja monikulttuurisen päiväkodin kehittämiseen. Erityisesti lomakkeen alussa esitettyjen kysymysten muotoilu antaa viitteitä siitä, että suomalaisuus koettiin jossain määrin uhanalaiseksi. Osa vastauksista heijasteli nostalgista kaipausta menneeseen – omien kouluaikojen juhliin (ks. Korkiakangas 1996). Yhdessä vastauksessa huoli suomalaisuuden puolesta ilmaistiin toteamalla ”suomalaista kulttuuria ei kannata hävittää. Se on osa suomalaisuutta”. Ivor Goodson (1994, 97) luonnehtii Ison Britannian kansallisen opetussuunnitelman syntyä reflektioksi hätään Britannian selviytymisestä globalisoituvilla maailmanmarkkinoilla sekä koetuista tarpeista vahvistaa kansallista identiteettiä. Samankaltaista henkeä voi aistia suomalaisillakin kasvatuksen kentillä niin kansallisen kuin paikallisenkin tason opetussuunnitelmatyössä.

⁵ Sain luvan käyttää kyselyä aineistona.

3 Tutkimuksen vaiheet

Ulla-Maija Salo (1999, 17) on esittänyt etnografisen tutkimusprosessin jäsentyvän sekä konkreettisesti että symbolisesti menemiseksi sinne, olemiseksi siellä ja olemiseksi täällä. Prosessi ei kuitenkaan etene siistissä lineaarisessa järjestyksessä eikä välttämättä edes kauniina syklinä (vrt. Coffey & Atkinson, 1996). Etnografista tutkimusprosessia voisi kuvata kierteillä olevaksi vyyhdiksi, joka on kerittävä napakaksi raportiksi. Keriessäni tutkimukseni vaihteita otan avuksi nämä menemisen ja olemisen metaforat.

3.1 Meneminen sinne – valmistautuminen ja sisäänpääsyneuvottelut

Valmistauduin kenttätöyöhöni tekemällä tammikuussa 2000 pienimuotoisen esitutkimuksen, jonka tarkoituksena oli harjoitella havainnointia sekä tunnistella kentälläoloa. Pääsin eräässä päiväkodissa tuolloin työskennelleen ystäväni avustuksella kuudeksi päiväksi seuraamaan esikouluryhmän toimintaa. Pilotoinnin myötä tulin tietoiseksi etnografian ruumiillisesta luonteesta (ks. Palmu 2003, 17). Sain esimakua jatkuvan valppaanaolon ja pitkiksi venyvien työpäivien tuottamasta uupumuksesta. Konkreettisella tavalla tuli näkyväksi myös se, kuinka tutkija huomaamattaan kantaa ruumiissaan omaa elämänhistoriaansa (ks. Hakala 2003). Olen koulutettu lastentarhanopettaja, vaikkakin työhistoriani alalla on lyhyt. Seuratessani ryhmän asettumista päivälevolle huomioni kiinnittyi opettajaan, vaikka tarkoitukseni oli seurata lasten toimintaa. Opettaja haki hyllystä Heinähattu ja Vilttitossu -kirjan, asettui huoneen nurkassa olevaan korituoliin ryhdikkäänä istumaan ja alkoi lukea. Kuva korituolissa istuvasta opettajasta on painunut valokuvamaisen tarkasti mieleeni, koska opettajan tapa olla oli niin tuttu: hän asettui paikalleen täsmälleen samalla tavoin, kuin itse olin tehnyt vastaavassa tilanteessa päiväkodissa työskennellessäni. Tunnistin omassa ruumiissani opettajan tavan liikkua (ks. Heinämaa 1996).

Amanda Coffey (1999, 61) on kuvannut, kuinka tutkija sovittaa ruumiillisuuttaan kentän vaatimuksiin tavalla, joka ei välttämättä ole suunnitelmallista pyrkimystä tulla hyväksytyksi kentällä vaan on osa ruumiillista performanssia, jonka olettaa kenttätöön onnistumisen kannalta välttämättömäksi. Kasvatusinstituution diskursiivisessa tilassa aikuiset sijoittuvat helposti esimerkiksi ohjaajan, kurinpitäjän tai hoivaajan positioihin (Epstein 1998, 30). Lapsuustutkimuksen kentällä liikkuvat etnografit ovat tavallisesti pyrkineet ottamaan etäisyyttä näihin luontevasti tarjolla oleviin positioihin (ks. esim. Strandell 1994, 34). ”Korituoliepisodi” muodostui tärkeäksi ja kulki mukanani koko vuoden kestäneen kenttätöön ajan. Jos halusin nähdä tutun vieraana (ks. Delamont & Atkinson 1995) ja ottaa etäisyyttä erityisesti opettajuuteen professiona, minun olisi haettava toisenlaisia itseni esittämisen tapoja ja otettava etäisyyttä ryhdikkääseen, määrätietoisesti liikkuvaan esimerkilliseen opettajaruumiiseen.

Neuvottelut varsinaiselle kentälle pääsystä aloitin maaliskuussa 2000 ottamalla yhteyttä päivähoidon viranomaisiin. Hankkeeseeni suhtauduttiin myönteisesti. Prosessi tutkimusluvan saamiseksi eteni nopeasti ja sain myös apua päiväkotien

löytämiseksi. Paikalliset päivähoitontarkastajat esittivät asiani päiväkodinjohtajien kokouksissa ja välittivät minulle tietoa taloista, jotka olisivat halukkaita ottamaan minut vastaan. Viidestä tarjolla olleesta päiväkodista otin yhteyttä kahteen, jotka tuntuivat rakenteensa ja sijaintinsa puolesta parhaiten sopivan tarkoituksiini. Kävin molemmissa paikoissa kevään aikana kertomassa henkilökunnalle tutkimuksestani ja neuvottelemassa esiopetusryhmien opettajien kanssa pääsystä ryhmään. Etukäteen olin laatinut päiväkoteja varten tutkimussuunnitelmastani lyhennelmän, joka painottui kenttätöön kuvaamiseen. Näytin myös opettajille vanhempia varten laatimaani tutkimuslupapyyntöä, jonka parantamiseksi sain opettajilta arvokkaita kommentteja. Tutkimussuunnitelman lisäksi jätin päiväkoteihin myös jäljennöksen virallisesta tutkimusluvasta. Tämä sisäänpääsyneuvotteluiden ”muodollinen” vaihe sujui helpommin kuin olin rohjennut odottaa. Koin, että vastaanotto oli ollut suorastaan lämminhenkinen kummassakin päiväkodissa:

Tunnelmassa, tavassa kohdata oli jotain – tuntui hyvältä. Tuntuiko liian hyvältä, häviääkö kriittisyys, olinko liian yhtä talon aikuisten kanssa?
(Päiväkirja 19.5.2000)

Tarja Tolonen on omassa väitöskirjassaan luonnehtinut kentälle pääsyneuvotteluja koputteluina erilaisiin oviin (Tolonen 2001, 51). Juohevasti sujuneesta alusta huolimatta omassa työssäni jalka oli kuitenkin jäädä oven väliin. Kun loppukesällä 2000 otin uudelleen yhteyttä päiväkoti Tuohien Harakoiden esikouluryhmän opettajaan, kävi ilmi, että ryhmässä oli tapahtunut muutoksia, joiden vuoksi hän ei ollut halukas enää ottamaan minua vastaan. Minut oli siirretty Tiaisten esiopetusryhmään, mutta tieto siirrosta ei ollut kulkenut kyseiseen ryhmään, jolloin uuden ryhmäni henkilökunta ymmärrettävästi suhtautui yhteydenottooni varauksella. Vaikka aikomukseni ei ollut vertailla esiopetusryhmiä, pidin kahden ryhmän saamista tutkimukseeni tärkeänä, koska näin tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin suojeleminen olisi helpompaa. Arvelin myös, että kuvaamani prosessit tai ilmiöt olisivat yksittäistapausten sijasta helpompi ymmärtää kulttuurisina käytäntöinä, kun tutkimuksessani olisi kaksi ryhmää. Neuvottelin läsnäolostani kummankin päiväkodin esiopetusryhmän kanssa uudelleen. Kaislikossa Majavien opettajalle sopi, että viettäisin siellä aikaani alkuperäistä suunnitelmaa enemmän ja Tiaisten henkilökunta oli valmis vastaanottamaan minut, kun olisin ryhmässä harvemmin kuin alunperin olin suunnitellut.

Tutkimusprosessissa, jossa lapsia on osallisena, tutkija joutuu etsimään ratkaisua joihinkin tutkimuseettisiin erityiskysymyksiin (James, Jenks & Prout 1998, 187). Sosiologisessa lapsuustutkimuksessa korostetaan eettistä periaatetta, jonka mukaan lapsen on voitava hyvin informoituna itse päättää osallistuuko tutkimukseen (mt. 187). Eskarilaisille kerroin kummassakin päiväkodissa, että kirjoitan kirjaa siitä millaista on olla esikoulussa ja siksi kuljen päiväkodissa vihko ja kynä mukana. Lapsilta en kysynyt lupaa tutkimuksen tekemiseen. Pysin kuitenkin toiminaan siten, että eskarilaisilla olisi mahdollisuus vaikuttaa tutkimusprosessin kulkuun. Yritin kuulostella herkillä korvalla, milloin läsnäoloni olisi mahdollisesti epäsuotavaa. En seurannut nurkkiin, majoihin tai suljettujen ovien taakse vetäytyviä lapsia. Leikkeihin ja informaaleihin keskusteluihin osallistuin kutsuttaessa.

Tutkimukseni kannalta kiinnostavista teemoista kyselin silloin, kun joku eskarilainen oli tuottanut ne keskusteluun. Suhteessani esikoululaisiin keskeinen toimintaani ohjaava periaate oli pyrkimys hienotunteisuuteen. Lasten suhtautuminen työtäni kohtaan vaikutti pääsääntöisesti myötämieliseltä. He saattoivat huolehtia työskentelyolosuhteistani, pitää huolta että sain välipalaa tai että olin tietoinen päiväohjelmasta. Lapsilla oli kuitenkin myös tapoja osoittaa, milloin läsnäolonani oli epäsuotavaa tai olin toiminut typerästi: ovi saatettiin paiskata kiinni nenäni edestä, tai piirustukseni saattoi joutua pilkan kohteeksi.

Lasten yhteiskunnallisesta vajaavaltaisuudesta johtuen lasten suostumus ei riitä vaan on neuvoteltava nk. ”portinvartijoiden” ts. lapsista vastuussa olevien aikuisten kanssa (James ym. 1998, 187). ”Mitä jos joku ei suostu?” oli aiheellinen kysymys, jonka Kaislikon johtaja esitti kertoessani tutkimukseni eettisistä periaatteista. Kysymyksen ”joku” ei viitannut kuitenkaan lapsiin vaan heidän vanhempiinsa, joiden myötämielisyys olisi tutkimuksen edellytys. Olin valmistautunut vanhempien kohtaamiseen laatimalla kirjallisen tutkimuslupapyyntöni, jonka olin myös kääntänyt maahanmuuttajaperheitä varten albaniaaksi, kiinaksi, vietnamiksi, venäjäksi ja somaliaksi. Suurimmalle osalle annoin tutkimuslupapyyntöni henkilökohtaisesti kertoen samalla tutkimuksestani suullisesti. Neljän lapsen vanhemmat saivat tutkimuslupapyyntöni kirjallisena ”reissuvihon”⁶ välissä. Kaislikossa kerroin myös esikoululaisten vanhempainillassa tutkimuksestani. Alkuvuodesta, jolloin aloin valmistautua lasten haastatteluihin, kysyin vanhemmilta vielä suullisesti luvan haastatteluihin. Kaislikossa, jossa tapasin vanhempia useammin pyysin suullisesti myös vanhempia haastatteluun. Tuohessa tapasin vanhempia harvemmin, siksi lähestyin heitä haastattelupyyntöineni kirjallisesti. Kukaan vanhemmista ei kieltänyt lapsensa osallistumista tutkimukseen. Muutamat vanhemmat osoittivat kiinnostusta tutkimukseni etenemiseen kysellen esimerkiksi tutkimukseni aikataulusta ja teemoista.

3.2 Oleminen siellä – kentällä

Kun (eskari)tehtävät on tehty saa mennä leikkimään. Mei Mei pysähtyy hetkeksi eteeni, katselee kasvojani, silittää otsaani ja toteaa mietteliään näköisenä: *Ryppyjä.*

Minä: *Nii.*

(Kenttämuistiinpanot 10.1.2001)

Tarja Palmu (2003, 17) on todennut väitöskirjassaan, että ”etnografia ei välttämättä ala kirjoittamisella vaan ihmettelyllä ja ruumiillisella läsnäololla”. Tähän sitaattiin kiteytyy jotain olennaista lasten parissa tehtävän etnografian luonteesta. Kentällä tulini aivan erityisellä tavalla tietoiseksi omasta ruumiistani ja varsinkin sen asettamista rajoituksista. Kuten Debbie Epstein (1998, 30) on todennut, tutkijalla ei ole kasvatusinstituutiossa valmista paikkaa eikä myöskään valmista tilaa. Hän joutuu

⁶ Reissuvihko oli pieni sinikantinen ruutuvihko, jolla välitettiin viestejä eskarista kohti ja päinvastoin.

aina uudelleen ratkaisemaan, miten sijoittua tilaan, milloin fyysinen läsnäolo on häiritsevää, milloin tulee tahtomattaan rikkoneeksi sääntöjä tai järjestyksiä ja erityisesti mihin toimintoihin on luontevaa ja mahdollista osallistua. Kenttätyö on väistämättä jatkuvaa ruumiillisuuden reflektiota ja ruumiin rajoista neuvottelua, mutta lasten parissa tehtävässä työssä tämä piirre korostuu (Coffey 1999, 73).

Sisäänpääsyneuvottelut jatkuivat koko kenttätyön ajan (ks. myös Gordon ym. 2000; Tolonen 2001). Molemmissa päiväkodeissa sovimme aina päivät, jolloin olisin ryhmässä. Yritin korostaa, että minut voi myös häätää pois kesken päivän, jos läsnäolonni syystä tai toisesta tuntuu kiusalliselta. Muutaman kerran palasin aamulla takaisin kotiin, kun sairastapausten vuoksi ryhmän tilanne oli erityisen hankala.

Majavissa olin mukana esikouluvuoden alusta asti. Vietin siellä kaksinkertaisen ajan Tiaisiin nähden. Minulla oli lasten pöydässä oma nimelläni varustettu paikka sekä käsienspesualtaalla oma pyyhe. Kaislikon päiväkodissa läsnäolostani muodostuikin jonkinlainen itsestäänselvyys niin että läsnäoloani ei ihmetelty, mutta poissaoloni noteerattiin. Esikouluvuosi oli edennyt jo pitkälle syksyyn, kun pääsin ensimmäistä kertaa Tiaisten ryhmään. Mukanaoloni ei ollut mitenkään itsestäänselvää, olin pikemminkin kuin vieras tai naapuri, joka poikkeaa joskus käymään ja istahtaa tarjotulle tuolille. Paikkani vieraana helpotti kuitenkin pääsy eskarilaisten kanssa juttusille (ks. Kalliala 1999, 70). Olin William Corsaroa (1985) mukaillen lähtenyt tavoittelemaan mukaanpääsyä lasten maailmaan vaellellen lasten tiloissa esim. hiekkalaatikolla ja leikkihuoneessa odottaen eskarilaisten aloitetta. Tiaissa minun ei tarvinnut juuri odotella: minulle kerrottiin kuulumiset ja myös työni tuntui herättävän suurempaa uteliaisuutta. Kaislikossa läsnäoloni itsestäänselvyys vähensi puolin ja toisin luontevia juttusille pääsyn tilanteita. Siksi tuntui tarpeelliselta miettiä luontevia kohtaamisen paikkoja.

Yhden mahdollisuuden kohtaamisille tarjosi nk. lelu päivä. Majavien ryhmässä oli tapana, että perjantaisin eskarilaiset saivat tuoda kotoa oman lelun. Lelut aseteltiin aamulla ryhmähuoneen eteen nostetulle pöydälle ja jokainen eskarilainen kävi vuorollaan esittelemässä tuomansa esineen. Muiden tehtävänä oli esittää leluun liittyviä kysymyksiä. Minäkin aloin tuoda perjantaisin lapsuudestani säästyneitä leluja, kirjoja tai matkamuistoja. Kun eskarilaisia pyydettiin tuomaan kuva itsestään vauvana, toin minäkin omani – ristiäiskuvan, johon oli ikuistettu perheemme naiset kolmessa polvessa. Kuva oli muiden vauvakuvien joukossa Majavien ryhmätilan seinällä. Kuvien ääreen saattoivat eskarilaiset pysähtyä keskenään tai jonkun lähelläolevan aikuisen kanssa. Kuva toimi siltana myös suhteessa joihinkin vanhempiin. Esineet ja niihin liittyvät tarinat elämänhistoriastani tuntuivat toimivan jonkinlaisina välittäjinä erityisesti suhteessa hiljaisempiin lapsiin. Arvelen, että esineet ja tarinat antoivat lapsille aineksia muokata käsitystään tutkijasta, jonka paikka yhteisössä on väistämättä häilyvä. Samalla ne tarjosivat myös eskarilaisille luontevan kohdan hakeutua juttusille.

Koska tavoittelin lasten näkökulmaa, otin tietoisesti etäisyyttä sellaisista esittämisen tavoista, joita mielessäni liitin opettajuuteen: ryhti, tavat liikkua, puhua ja ottaa tila haltuun. Vaikka saatoin juttusille päästäkseni heittäytyä leikkimään ja pyrin erottautumaan opettajista pyrkimykseni ei ollut häivyttää aikuisuutta sinänsä (vrt. Mandell 1991, 39). En kuvitellut maastoutuvani lapsiryhmään, sillä viimeistään jäämään jäljiltä kivistävä takamus muistutti neuvotteluprosessien

materiaalisista reunaehdoista (Geertz 1973, 13; Gordon, Holland & Lahelma 2002, 110). Siksi hätkähdin, kun eräs opettaja fyysiseen olemukseeni viitaten totesi minun muistuttavan ”eskarilaista”:

Olin aikaisin liikkeellä, koska olin sopinut aamuksi haastattelun Suvin äidin kanssa.

Meri (opettaja) huikkasi kadun toiselta puolelta, jäin odottelemaan.

Meri: *Ihan ku eskarilainen tulis raskas reppu selässä. Sä oot nii pieni ja huomaa-maton.*

Naureskelin: *Tää on varmaan ainoa paikka, jossa siitä (pienuudesta) on hyötyä.*

Meri: *Jotenkin että noi (muu henkilökunta) kyseli, että eiks se ärsytty, mut jotenki ei sua ees huomaa, et vois tulla ettei haluis et joku on, mut ku sä et sillee arvioi.*

Minä: *Varmaan osa liittyy olemukseen, mutta on se myös tietoinen valinta yrittää olla mahdollisimman vähän riesaksi.*

(Kenttämuistiinpanot 6.4.2001)

Ylläoleva episodi on ajalta, jolloin kenttätöni oli loppusuoralla. Olin kulkenut konkreettisesti ryhmässä joukon jatkona, sillä olin melkein aina jonon viimeisenä. Syksyllä, kun Kaislikon esikouluryhmä ei ollut täynnä, minulla oli ollut ryhmätilan pöydän ääressä oma nimikoitu paikka ja eteisessä oma käsipyyhe. Loppuvuodesta kun ryhmän jokaisella kolmellatoista paikalla oli eskarilainen, hakeuduin jonkun poissaolevan paikalle tai tietokonenurkkauksessa olevalle jakkaralle. Ulkoillesamme osallistuin leikkeihin, jos minua oli pyydetty mukaan. Muuten istuskelin vihkoineni hiekkalaatikon reunalla, monesti jutellen jonkun eskarilaisen kanssa. Metafora ”poissa aikuisten jaloista” luonnehtii olemistani kentällä. Olin yrittänyt olla mahdollisimman vähän vaivaksi henkilökunnalle ja onnistunutkin siinä niin että olin muuttunut ainakin osittain opettajalle näkymättömäksi. Näkymättömyyteni oli pitkälti ruumiillisesti tuotettua. Suhteellisen pienikokoisena katosin lapsiryhmään. Kuljeskellessani päiväkodin tiloissa kartoin metelin aiheuttamista. Pyrin asettumaan tilaan niin, että en olisi kenenkään tiellä.

Henkilökunnan kanssa käymäni informaaliset keskustelut lähtivät pääsääntöisesti henkilökunnan tekemistä avauksista. Tuolloin saatoin esittää kommentteja tai kysymyksiä. Pyrin sopeuttamaan ruumiini päiväkodin järjestyksiin, aina en siinä onnistunut. Muistiinpanoissani on merkintöjä nolestumisista, kun olen tullut myöhässä tai istunut paikassa, jossa ei olisi saanut istua. Opettajan näkökulmasta läsnäoloni näyttäytyi kuitenkin harmittomuutena, joka rakentuu osittain fyysisestä ulkomuodostani ja osittain ruumiillisista ja kielellisistä esittämisen tavoista.

Kasvatusvastuussa oleva henkilöstö rakentaa hierarkista suhdettaan lapsiin performatiivisesti, tavalla, jonka voi ajatella analogiseksi Judith Butlerin (1990) performatiiviselle sukupuolen esittämiselle (Naskali 2001, 291). Materiaalinen ruumis asettaa reunaehdoja sille millaiset esitykset ovat mahdollisia ja mikä on tarpeen. Kentällä kartoin tietoisesti opettajuuden esittämistä. Tästä seurasi, että olin muita päiväkodin aikuisia alttiimpi erilaisille ruumiinrajoihin kohdistuville haastamisille, kuten seuraava episodi osoittaa:

Asetun toiseen pöytään. Vilma tulee viereeni.

Vilma: *Eiks oo kiva et mä oon taas sun kaveri?*

Vastaan: *On, et sä eilen ollu*, mutta muistan samassa etten ollut eilen paikalla.

Vilma lusikoi vadelmakiisseliä jutustelee samalla: *Mun äidin pitää nähdä sut.*

Minä: *Mä luulen, että sun äiti on nähny mut.*

Vilma: *Ei oo.*

Minä: *Sillonku se oli keskustelussa*⁷

Vilma: *Mun äiti on iso.*

Minä: *Nii semmonen pitkä.*

Vilma: *Sillä on Rengas tässä* (osoittaa silmäkulmaa).

Minä: *Sitä mä en muista (...), sellanen koru?*

Sitten Vilma sanoo silmät viirulla ovelasti hymyillen: *Tuu tänne, en mä tee sulle pahaa.*

Siirryn lähemmäksi. Vilma ottaa kaulastani niskalenkin ja alkaa pussailla naamaani (olen vaivautunut). Vilma ottaa tukevan otteen päästäni ja yrittää kääntää naamani suoraan itseensä päin. Saan käännettyä pääni sivuun niin että suoraan suuhun tähdätty märkä pusu osuu poskeen. Irrottaudun niskalenkistä ja sanon: *Hei, kuristaminen ei tunnu kivalta, se sattuu.* Vilma yrittää vielä pussailla, vetäydyn taakse päin. Vilma jatkaa tyytyväisen näköisenä kiisselin lusikoimista.

(Kenttämuistiinpanot 19.10.2000)

Vilma oli ikäisekseen kookas – hänen ranteensa olivat paksummat ja kätensä suuremmat kuin omani. Irrottautuminen otteesta vaati voimaa. Tämän episodin tapahtuma-aikoihin Vilma saattoi lähestyä samalla tavalla toisia lapsia, jotka eivät kuitenkaan jääneet neuvottomiksi. Hän tuli torjutuksi tönäisyin, huitaisuin ja tiuskaisuin. Myös opettaja puuttui tilanteeseen: ”Ei saa väkisin pussailla, jos toinen ei tykkää”. Arvelen, että paikalla ollut opettaja ei puuttunut tilanteeseen minun ollessani ”pusuhyökkäyksen” kohteena, koska oletti minun aikuisena ja kasvatustilan ammattilaisena selviävän tilanteesta omin neuvoin.

Vastuullisena aikuisena ja tutkijana lasten käyttämät torjuntakeinot eivät olleet minulle mahdollisia. Toisaalta olin tietten tahtoen hakenut ruumiillisen esittämisen tapoja, jotka eivät ilmentäisi opettajan arvovaltaa. Kun fyysinen kokoni jossain määrin hämärsi aikuisuuteen perustuvaa auktoriteettisuhdetta niin olin käytännössä koko lailla avuton tilanteissa, joissa ruumiin rajoja loukattiin.

Se miten tulin kentällä määritellyksi oli tilanteista. Olin alttiimpi erilaisille haastamisille kuin muut päiväkodin aikuiset, enkä ollut samalla tavalla vakavastiotettava kuin opettajat. Paikantamiset olivat suhteellisia sikäli, että minua paikannettiin herkemmin aikuisen tai opettajan paikalle silloin, kun muita aikuisia ei ollut läsnä. Esikoululaisten näkökulmasta saatoin olla kohtalaisen pieni, mutta huomaamaton en suinkaan ollut. Seuraava episodi illustroi eskarilaisten tietoisuutta läsnäolosta – ni sekä kasvatustieteen hierarkisista suhteista, jotka perustuvat paitsi ikään myös ammattikuntarajoihin:

⁷ Viittaus päiväkodin ja vanhempien välillä käytävään kasvatuskeskusteluun.

Eteinen:

Janne käy tutkimassa kyniä joita Tiia (varahenkilö) juuri järjestelee. Käväisee sitten trampoliinin äärellä ja menee sitten vesileikkihuoneen ovelle.

Mohammed tiuskaisee: *Ei voi tulla, minä olin ensimmäiseksi!*

Janne pyörähtää huoneessa ja menee sitten trampoliinille, jossa Emma, Anna ja Heini pomppivat yhtäaikaan.

Anna: *Mee pois!*

Heini: *Mä ajan sen!*

(Olen yllättynyt, Heini joka vaikuttaa niin aralta). Heini hypähtää Jannea kohti.

Janne ottaa naulakosta kaksi henkaria.

Emma käkättää: *Janne on hassupää!*

Anna: *Janne on Pekka Puupää!*

Annakin hypähtää alas ja ottaa henkarin. Anna ja Janne huiskivat toisiaan henkareilla, Janne näyttää altavastaaajalta. Janne hypähtää trampoliinille ja takaisin, huiskii Annaa.

Anna: *Mä en haluis, että toistuu tätä leikki.*

Emma hihkuu: *Janne joutuu pusuvankilaan!*

Janne huitoo: *Murja, hurja* (hän jupisee).

Anna ja Janne miekkailevat henkareilla, Janne perääntyy tuulikaappiin.

Heinikin käy miekkailemassa Jannen kanssa tuulikaapissa.

Emma: *Muista Janne, meil on täällä aikuinen vahtimassa Sirpa.*

Emma lallattaa: *Herra Janne Puupää, herra Janne Puupää...*

(Kenttämuistiinpanot 30.11.2000)

Tätä episodtia kirjoitin istuen eteisen nurkassa matalalla lasten tuolilla. Olin tuolla hetkellä ainoa aikuinen, jolla oli näköyhteys trampoliinin ympärille rakentuvaan toimintaan. Olin aikuinen, joka vahtii. Päiväkodissa lähtökohtana on, että lapset ovat periaatteessa aina aikuisen valvovan silmän alla. Jos opettaja oli tilapäisesti poissa esimerkiksi kokouksen takia, lasten seurassa oli joku muu aikuinen esimerkiksi avustaja, harjoittelija tai siivooja. Tässä episodissa rinnastuin lähinnä näihin päiväkodin muihin aikuisiin. Minusta tuli ”valvova silmä”, joka tallentaa tapahtumat, joiden mahdollisista seuraamuksista päättää opettaja.

Koska tutkimukseni yhtenä vaikutteena olivat feministiset teoretisoinnit, pyrin kentällä tilaisuuden tullen kyseenalaistamaan sukupuoliin kohdistuvia olettamuksia, odotuksia ja järjestyksiä: saatoin esimerkiksi ulko-ovella jonottaessamme valita poikien jonon, jolloin jonoihin kehkeytyi liikettä ja naurun tyrskeitä. Joku tytöistä saattoi nauraen todeta. ”Sirpa on poika!”. Naurun voi ymmärtää vuorovaikutuksen resurssina, joka mobilisoituu erilaisissa konteksteissa erilaisiin tarkoituksiin (Soilevuo-Grønnerød 2004, 33). Asettuessani viimeiseksi poikien jonoon rikoin paitsi sukupuoleen myös ikään perustuvaa järjestystä. Pidän todennäköisenä, että aikuisen naisen asettuminen poikien jonoon oli lasten näkökulmasta niin absurdi teko, että sitä ei nähty sosiaalisen kompetenssin puutteena vaan pikemminkin jonkinlaisena (kömpelönä) parodiana, johon nauru oli asiaankuuluva ja kohtelias reaktio (vrt. Davies 1989, 116). Toisinaan sukupuoleen liittyvä ”väärin” tekemiseni oli tahatonta ja sen tulkinta oli toisenlainen:

Tullessani ryhmätilaan Adelina sanoi ärsyyntyneellä äänellä: *Miten sä kävelet tollee – ku herra?*

Minä: *Miten mun pitäis kävellä?*

Adelina: *Niin ku muut, niin ku naiset.*

Adelina nousi samalla paikaltaan ja markkeerasi miten hänen mielestään kävelen; suoriin jaloin, jalalta toiselle painoa vaihtaen.

(Kenttämuistiinpanot 17.5.2001)

Petteri Värtö (2000, 37) käsitteellistää päiväkotia foorumina tyttöyteen ja poikuu-teen, feminiinisyyteen ja maskuliinisuuteen liitettyjen ominaisuuksien hiomiselle. Aikuisessa näiden ominaisuuksien oletetaan jo jalostuneen ja mahdolliset ”puutteet” joutuvat helposti huomion kohteeksi. Yllä oleva episodi on kenttätyöni loppuvaiheesta toukokuulta. Pitkin vuotta Adelina oli huomauttanut minulle kävelytyylistäni. Joskus olin kävellyt ”kuin poika”, tässä oleva ”herra” viittaa pikemminkin aikuiseen mieheen. Joskus Adelina saattoi vain ykskantaan tiuskaista ”Älä kävele noin!”. Liikkumiseni ei Adelinan tulkinnan mukaan käynyt yksiin biologisen sukupuoleni kanssa ja se tuli tulkituksi ilmeisenä kompetenssin puutteena (ks. Davies 1989, 116). Huomautusten toistuvuus, sävy ja vaatimukset muutoksesta viittaavat siihen, että dualistinen näkemys sukupuolesta käsitteellistyi jonkinlaisena moraalisenä järjestyksenä, jota aikuisessa havaittu taitamattomuus saattoi horjuttaa.

Se kuinka läheiseksi tai etäiseksi suhteeni lapsiin muodostui ei ole suoraan johdettavissa sukupuolesta (ks. myös Gordon ym. 2000, 21). Esimerkiksi Antti vaati minut usein viereensä ruokapöytään ja Songin kerrottiin kyselleen perääni, kun olin ollut poissa. Jotkut tytöt, esimerkiksi Suvi ja Samia, saattoivat joskus hyvinkin selvästi osoittaa, että seuraani ei kaivattu. Olen taipuvainen ajattelemaan, että biologista sukupuolta olennaisempaa kenttätyön kannalta on tutkijan tapa tai tyyli olla ja esittää sukupuoltaan (ks. esim. Butler 1990, 173; Tolonen 2001, 40; Palmu 2003, 18). Jonkinlainen liikunnallinen harrastuneisuuteni ja päiväkodin aitaan lukitsemani maastopyörä saattoivat jossain määrin lisätä uskottavuuttani ruumiillista ja teknistä hallintaa korostavaan maskuliinisuuteen sitoutuneiden poikien silmissä (ks. Connell 1987, 183).

Osalle eskarilaisista läsnäoloni tuntui tarjoavan mahdollisuuden pohtia omaa kansallisuuttaan. Kosovosta muuttanut Adelina otti minut informantikseen kysellen miten suomalaiset tekevät tämän tai tuon asian, usein kysymykset liittyivät asumi-seen tai perhe-elämään. Kansallisuuden kuvittelemisessa (Anderson 1991) olin hänelle myös jonkinlainen resurssi. Ulkoillessamme päiväkodin pihalla Adelina saattoi opettaa minulle kieltä tai tansseja, joiden askelkuviot toivat mieleen kansantanssit. Tanssiharjoitusten aikana tunsin itseni varsin kömpelöksi, sillä siro liikekieli tuntui vieraalta. Harjoitukset saattoivat päättyä Adelinan huokaukseen ”Et sä osaa”.

3.3 Oleminen täällä – tietokoneen ääressä

Amanda Coffeyn ja Paul Atkinsonin (1996, 6) mukaan tutkimus etenee syklinä, jonka jokaiseen vaiheeseen, suunnittelusta johtopäätöksiin asti, sisältyy refleksiivisenä prosessina etenevä analyysi. Tutkimusprosessini alkoi kontekstualisoinnilla ja tutkimuskysymysten muotoilulla. Työni kontekstualisoimiseksi tutustuin varhais-

kasvatuksen historiaan, luin opetussuunnitelmia sekä kasvatusalan ammattilehtiä. Näitä aineistoja luin kysyen miten eroja ja samuuksia rakennetaan esiopetuksen virallisella tasolla (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 53).

Kentällä tutkimuskysymykset, tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja oman tutkijayhteisön kanssa käytävä vuoropuhelu⁸ auttoivat suuntaamaan katsettani (Coffey & Atkinson 1996, 110). Esimerkiksi laadin aikatauluni siten että minulla olisi mahdollisuus osallistua päiväkodin juhliin ja muihin erityistapahtumiin, koska arvelin niiden olevan merkityksellisiä kansalaisuuden ja kansallisuuden rakentumisen kannalta. Kiinnostukseni feministisiin ja jälkikolonialistisiin kriittisiin teorioihin (esim. Yuval-Davis 1997; McClintock 1995) saivat minut asettumaan herkemmin kuulolle kohdissa, jotka näistä lähtökohdista käsin koin kiinnostavina.

Ensimmäisen analyysikierroksen läpi suodattuneet kenttämuistiinpanot muotoutuivat viimeistään puhtaaksikirjoitusvaiheessa tietokoneen ääressä episodeiksi. Harriet Strandellin (1994, 44) mukaan episodi on ajallisesti ja paikallisesti rajattu yhtenäinen tapahtumakulku, jossa on tietty osallistujakokoonpano. Episodit koostuvat tapahtumien kuvailusta sellaisena kuin havainnoija ne näkee sekä osallistujien replikeistä. Ulla-Maija Salo on luonnehtinut episodista seuraavalla tavalla:

Aineistoni osana episodi kuvaa sellaista tapahtumakulkua, joka nousee keskeisyytensä, merkittävyytensä tai seuraustensa vuoksi esille tutkimusluokan vuorovaikutuksessa, tai joka kiinnostavuudessaan tai yllättävyydessään herättää tutkijan mielenkiinnon. ... Tutkimuksen raportoinnissa episodit tuovat argumentaatioon todistetta ja toisaalta illustroivat sitä. Tällaisina episodien rajakohdat eivät ole sinänsä merkityksellisiä, kiinnostavampaa sen sijaan olisi tavoittaa episodin ja siinä kuvatun toiminnan idea tai huippu. (Salo 1999, 68–69.)

Ylläolevaan sitaattiin on kiteytynyt mielestäni jotain hyvin olennaista episodien luonteesta: *keskeisyys, merkittävyys, seuraukset, kiinnostavuus ja yllättävyys*. Salo (1999, 67) kuvaa työssään, kuinka aineisto koodautui episodeiksi. Tässä suhteessa oma tutkimusprosessini oli erilainen. Kun aloitin oman tutkimukseni, suomalaisen kasvatuksen kontekstissa tehdyllä etnografisella tutkimuksella alkoi jo olla jonkin verran perinteitä (esim. Pösö 1993; Strandell 1994; Salo 1999; Gordon, Holland & Lahelma 2000). Tämä ehkä vaikutti siihen, että episodimaisuus jäseni analyysin lisäksi myös havainnointiani.

Analyyssini on ”episodivetoista” siinä mielessä, että jo kenttätöyövaiheessa kirjoitin seminaari- tai konferenssipapereita lähtien liikkeelle yksittäisestä episodista. Esimerkiksi kenttätöyöni alkuvaiheeseen osunut tapahtumakulku, jossa eräs ryhmän pojista huudahtaa ”Venäjä on vienyt Suomelta käden” johdatteli myöhemmin työstäessäni konferenssipaperista artikkelia etsimään aineistosta, mitä muuta

⁸ Tuolloin Katajatar-tutkijaverkosto työsti kirjaa ”Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli”. Verkoston tapaamisissa luettiin keskeisiä nationalismin tutkimuksen tekstejä sekä pohdittiin erilaisia kansallisuuden representaatioita ja päädyttiin lopulta valitsemaan yhteiseksi metodologiseksi lähtökohdaksi ajatus performatiivisesti tuotetuista kansallisuuksista (Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002, 11–12).

mahdollisesti Venäjästä ja Suomesta oli aineistossa sanottu ja millaisia muita metaforia⁹ tai representaatioita kansallisuuksille aineistosta oli löydettävissä, miten kansallisuuksista kerrotaan sekä tarkastelemaan monikulttuurisuuskasvatuksen ideologisia lähtökohtia. Jotkut episodit muodostuivat ensisijaisiksi siinä mielessä, että ne toimivat ikään kuin porttina koko muuhun aineistoon.

Havainnoinnin ja analyysin jäsentämisessä käytin apuna Tuula Gordonin ja Elina Lahelman tutkimusryhmänsä kanssa kehittämää jaottelua viralliseen, informaaliin ja fyysiseen kouluun (Gordon ym. 1999, 691). Virallinen koulu käsittää esimerkiksi opetussuunnitelman, muodolliset hierarkiat ja järjestyssäännöt. Informaali koulu pitää sisällään oppilaiden ja opettajien epäviralliset hierarkiat, sääntöjen soveltamisen ja tulkinnan sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen tuntien aikana ja niiden ulkopuolella. Fyysinen koulu käsittää tilan ja ruumiillisuuden. (Gordon, Holland & Lahelma 2000b, 53.) Jaottelu jäsensi analyysiäni kahdella tavalla: ensiksikin se toi ryhtiä yksittäisten episodien analyysiin (Lappalainen 2003, 88). Toiseksi oli mahdollista kohdentaa luenta johonkin tasoon erityisesti, kuten olen tehnyt artikkelissa VI (Making Differences and Reflecting on Diversities: embodied nationality among preschool children). Jaottelu on kehitetty koulussa tehtävää etnografiaa varten. Se toimi kehyksenä, joka auttoi pitämään analyysiäni koossa. Päiväkodin ja koulun toiminnassa sekä tilaratkaisuissa on kuitenkin eroavaisuuksia, joita pyrin jaottelua soveltaessani huomioimaan. Päiväkodissa pedagoginen orientaatio ulottuu arkisiin uusintamisen käytäntöihin kuten aterioihin, pukeutumiseen, siisteytymiseen ja ulkoiluun – toisinsanoen nämä käytännöt nähdään kasvatuksellisinä tilanteina. Tästä seuraa, että tasojen rajat ehkä piirtyvät esiopetuksen kontekstissa ohuemmiksi kuin koulussa. Jaotteluun perustuvaa havainnointirunkoa muokkasin päiväkotiympäristöön soveltuvaksi (ks. liite 2). Esimerkiksi fyysiseen (esi)kouluun sisällytin tarjolla olevat leikkivälineet.

Pyrin kirjoittamaan kenttämuistiinpanoni puhtaaksi tietokoneelle saman päivän kuluessa tai viimeistään välipäivinä. Annoin jokaiselta päivältä kertyneille muistiinpanoille tunnisteiden, joka muodostui päiväkodille antamastani koodista sekä järjestyksnumerosta. Tallensin kultakin päivältä tehdyt muistiinpanot erillisiksi tiedostoiksi niin että tunniste toimi tiedoston nimenä. Kenttävuoden jälkeen koodasin puhtaaksikirjoitetut muistiinpanot sekä litteroidut haastattelut Atlasti-ohjelman avulla. Koodauksen rungon muodostivat tutkimukseni keskeiset käsitteet sekä haastattelujen teemat. Tarkensin koodausta aineistolähtöisesti muodostamalla alakoodoja ”runkokoodien” alle. Lisäksi merkitsin kohdat, joissa oli metodologisia huomioita esimerkiksi tutkijan paikkaan liittyen. Koodaus auttoi lukemaan kenttämuistiinpanoja ja haastatteluja rinnakkain ja nopeutti erilaisia aineistosta tehtäviä hakuprosesseja. Erityisesti kenttämuistiinpanojen kohdalla minua alkoi kuitenkin häiritä aineiston pirstaloituminen ja kontekstin katoaminen. Siksi pala-

⁹ Tuula Gordonin johtamassa *Kansalaisuus, marginaalisuus ja erot koulussa – lähtökohdiana sukupuoli* -tutkimusprojektissa metaforat olivat metodologinen väline, siten että niitä systemaattisesti tuotettiin aineistoon esim. oppilaskyselyin (Gordon, Holland & Lahelma 2002, 113).

sin aina lukemaan uudelleen kokonaisia muistiinpanoja ja haastatteluja merkatien päälleviivauskynällä ja kirjoittaen reunahuomautuksia.

Esitin aineistolleni kysymyksiä, esimerkiksi kuinka kansallisuus merkityksellistyy poikien keskinäisissä suhteissa tai kuinka monikulttuurisuudesta puhutaan tai miten kansallisuus sukupuolittuu. Tavallaan luin aineistoa jonkin käsitteen/käsitteiden kautta. Samalla keskustelutin aineistoani jälkikolonialististen teorioiden sekä muun yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneen kansallisuutta, etnisyyttä ja/tai sukupuolta problematisoivan tutkimuksen kanssa.

4 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni muodostuu vuosina 2000–2001 kahden pääkaupunkiseudulla sijaitsevan päiväkodin esiopetusryhmässä keräämästäni materiaalista. Osallistuin esiopetusryhmien arkeen ja juhlaan: havainnoin, haastattelin, videoin ja valokuvasin sekä kokosin erilaista päiväkodissa tuotettua materiaalia, kuten viikko-ohjelmia, arviointilomakkeita, henkilöstökyselyjä, esitteitä ja lasten piirustuksia. Kaislikossa seurasin myös yhtä kasvatustaloustalutusta sekä henkilökunnan ja vanhempainseurakunnan kokouksia, osallistuin vanhempainiltoihin, kehittämispäiviin sekä henkilökunnalle järjestettyihin koulutustilaisuuksiin. Monikulttuurisuutta käsittelevänä kehittämispäivänä pidin henkilökunnan pyynnöstä tutkimukseni pohjalta Kaislikossa pienen alustuksen.

4.1 Kenttämuistiinpanot

Aineistoni keskeisin osa rakentuu kenttämuistiinpanoista, joita kertyi Kaislikosta 72 ja Tuohesta 38 päivältä. Joitakin päiviä vietin kummassakin talossa pelkästään haastatellen, jolloin en juurikaan tehnyt havaintomuistiinpanoja lukuunottamatta nopeita merkintöjä haastattelujen kulusta. Kenttämuistiinpanot ovat kirjoitettuun muotoon saatettua representaatiota tutkijan havainnoista (Emerson, Fretz & Shaw 2001, 353). Kenttämuistiinpanoissa kuvataan tapahtumia, niiden olosuhteita, ihmisiä, kokemuksia ja reaktioita tavoitteena karttaa eksplisiittisiä tulkintoja ja teoretisointeja (mt. 353). Tästä pyrkimyksestä huolimatta ne eivät kuitenkaan peilin lailla heijasta todellisuutta vaan muistiinpanojen tuottaminen on tulkitaprosessi, jossa kirjoittaja tekee jatkuvia valintoja siitä, mitä, missä ja miten kirjoittaa (Emerson, Fretz & Shaw 1995, 8–10). Kirjoitin muistiinpanot käsin pieniin muistivihkoihin. Kynään ja vihkoon päädyin, koska niiden kanssa liikkuminen on vaivatonta ja niiden aiheuttama häiriö päiväkodin arkiseen toimintaan on vähäistä mihin tahansa elektroniseen tallentamisvälineeseen verrattuna. Valitsin kansiltaan värikkäitä, kuvitettuja vihkoja, koska niiden avulla arvelin pääseväni paremmin lasten kanssa juttusille (ks. Kalliala 1999, 70).

Muistiinpanot pyrin kirjoittamaan pääsääntöisesti puhtaaksi tietokoneelle saman päivän aikana. Etnografisen aineiston käsittely on kuitenkin työläs prosessi. Viidestä tunnista kentällä syntyi käsinkirjoitettuja muistiinpanoja niin paljon, että puhtaaksikirjoittamisessa saattoi vierähtää aamuyöhön. Ajoittain päivät kentällä olivat myös niin pitkiä ja intensiivisiä, että uupumuksessani jäin puhtaaksikirjoitustavoitteistani jälkeen. Mitä enemmän aikaa muistiinpanojen ja puhtaaksikirjoituksen välillä kului sen ohuemmaksi kuvaus kävi (vrt. Geertz 1973, 10). Kenttätöön edetessä aineistoni alkoi muistuttaa pensasta, joka kasvaakseen tiheäksi tarvitsi harvennusta. Lähdinkin jo puhtaaksikirjoitusvaiheessa tekemään alustavaa ”harventavaa” analyysiä. Aloitin kenttäpäivää seuranneen puhtaaksikirjoitusurakani niistä muistiinpanoista, jotka tuntuivat tutkimuskysymysteni kannalta erityisen merkityksellisiltä. Kiinnitin huomiota varsinkin kohtiin, joissa kansallisuus, etnisyyden tai sukupuoli oli tavalla tai toisella neuvottelun kohteena. Pyrin myös tallentamaan kohdat, joissa nähdäkseni eskarilaisten kompetensseja arvioitiin, koska

arvelin niiden olevan normatiivisen kansalaisuuden kannalta kiinnostavia. Puh-
taaksikirjoittamani muistiinpanot muodostuvat tekstitiedostoista, jotka sisältävät
kuvauksia tapahtumista sellaisina kuin minä ne näin, tuntemuksia kentältä sekä
alustavia analyttisiä huomioita. Tunteet ja analyysin alut olen erottanut kursii-
vein ja sulkumerkein (ks. Emerson, Fretz & Shaw 2001, 361).

4.2 Haastatteluaineistot

Etnografiselle tutkimusprosessille on ominaista, että aineisto tuotetaan monipu-
olisin menetelmin (esim. Skeggs 2001, 426). Monipuolisella menetelmävalikoimalla
ei tavoitella kaikenkattavaa maailmanselitystä tutkittavasta ilmiöstä vaan sillä py-
ritään saamaan syvyyttä analyysiin tuomalla esiin ilmiön eri puolia, sisäisiä järjes-
tyksiä ja tunnustamaan ilmiön kompleksisuus (Coffey & Atkinson 1996, 14; Palmu
2003, 5). Haastattelut muodostavat olennaisen osan aineistoani. Haastattelun voi
ymmärtää tilana, jossa haastateltava ja haastattelija tuottavat yhdessä merkityksiä
(Sherman Heyl 2001, 379). Valtasuhde on haastattelussa kuitenkin väistämättä epä-
symmetrinen, koska tutkija määrittelee ”pelisäännöt”, ja hänellä on usein enemmän
sosiaalista ja kielellistä pääomaa (mt. 378). Erilaiset haastateltavien valtauttamiseen
pyrkivät tekniikatkaan eivät muuta sitä tosiasiaa, että lopullinen tulkinta perustuu
tutkijan analyysin myötä syntyneeseen ymmärrykseen ilmiöstä (ks. esim. Coffey &
Atkinson 1996, 15). Näen etnografisen haastattelun kuitenkin myös tilana, jossa
tutkijan kiinnostuksen kohteet konkretisoituvat tutkittavan yhteisön jäsenille. Siksi
haastattelujen tekeminen tuntui myös tutkimuseettiseltä kannalta tärkeältä.

Haastatteluaineiston kokoamisen aloitin kenttätöyövaiheen puolivälissä vuoden
2001 alussa. Haastatteluihin osallistui 23 lasta, 12 äitiä ja seitsemän henkilökunnan
jäsentä. Yksi haastattelemistani äideistä työskenteli tutkimusajankohtana samassa
päiväkodissa. Koska työmarkkinoille osallistuminen on Suomessa keskeinen ”kan-
salaiskunnan” määrittäjä (ks. esim. Aapola 1999) ja koska haastattelussa vaihteli-
vat vanhemman ja henkilökunnan jäsenen näkökulmat, lasken tämän haastattelun
myös henkilökunnan haastattelujen joukkoon. Yhdessä haastattelussa keskustelu
käytiin tulkin välityksellä.

Kaikille haastatteluille yhteisiä teemoja olivat esiopetus tai esikoulu, koulu,
asuinalue, lasten ystävyysuhteet, monikulttuurisuus ja suomalaisuus. Olin laati-
nut haastatteluja varten väljän yhteisen teemarungon. Koska kuitenkin jännitin
haastattelutilanteita, minulla oli laadittuna lapsia, vanhempia ja henkilökuntaa
varten yksityiskohtaisemmat kysymysrungot, joita en kuitenkaan haastattelutilan-
teissa käyttänyt. Seuraavaksi käsittelen yksityiskohtaisemmin lasten, vanhempien
ja henkilökunnan haastatteluja.

4.2.1 Lasten haastattelut

Ennen haastattelujen aloittamista kenttätöyön puolivälissä tammikuussa 2001 ky-
syin vielä haastattelemiseen luvan vanhemmilta suullisesti. Muutamat vanhemmat
kysyivät, millaisia asioita haastattelu koskee, jolloin kerroin haastattelun teemoista.
Kaikki vanhemmat antoivat luvan lapsensa haastatteluun. Yksi äiti asetti kuitenkin
ehdoksi lapsen suostumuksen. Lasten haastattelujen pituus vaihteli kahdestakym-

menestä minuutista reiluun tuntiin. Joskus haastattelut päättyivät, kun haastateltavia tultiin hakemaan kotiin, joskus kutsui ateria tai välillä haastateltava yksinkertaisesti lopetti haastattelun keskittymällä intensiivisesti hyllystä hakemaansa palapeliin. Jatkaminen tällaisessa tilanteessa tuntui tahdittomalta.

Lapsen ja aikuisen välisen vallan epäsuhtaa haastattelutilanteessa on yritetty madaltaa esimerkiksi suosimalla ryhmähaastattelua yksilöhaastattelun sijasta (esim. Connolly 1996, 171). Pyytäessään lapsia haastatteluun ehdotin, että he pyytäisivät mukaansa yhden tai kaksi ”kaveria”. Suurin osa haastatteluista on parihaastatteluja. Tiaisista kolme halusi tulla yksin, ja Tiaisten ryhmästä ovat myös aineistoni kaksi ryhmähaastattelua. Koska lapset saivat itse valita kenen kanssa tulevat haastateltaviksi, on osa lapsista osallistunut useampaan kuin yhteen haastatteluun. Tutkimusmenetelmiä ja -etiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa on problematisoitu lasten ja aikuisen välistä valtasuhdetta (esim. Jenks 2000, 69; Mayall 2000, 121). Lapsiryhmien sisäisiä hierarkioita on tästä näkökulmasta tarkasteltu vähemmän (Lappalainen 2002b, 69). Se että haastateltava saa valita muut osallistujat, voi tehdä näkyväksi ryhmän sisäisiä järjestyksiä ja samalla tuottaa marginaalissa olon ja poissulkemisen kokemuksia: olisihan ollut mahdollista, että jonkun kanssa kukaan ei olisi halunnut tulla haastatteluun tai joku halukas olisi haluttu jättää ryhmän ulkopuolelle. Näin ei kuitenkaan tällä kertaa tapahtunut. Majavissa yksi lapsi perui ensimmäisellä kerralla jo lupaamansa haastattelun, kun hänen paras ystävänsä kieltäytyi osallistumasta. Myöhemmin hän ilmoitti tulevansa haastatteluun erään toisen lapsen kanssa, joka sitten suostuikin mukaan.

Neuvottelin haastattelujen alkamisajankohdasta ryhmien opettajien kanssa. Ajan ja tilan suhteen pitkälle strukturoidussa päiväkodin arjessa sopivan ajan ja paikan löytäminen haastattelulle oli monesti vaikeaa eikä suunnitelmallisuudesta tässä kohden juuri ollut apua: lapsi jota olin suunnitellut haastattelevani saattoi olla poissa tai opettaja oli suunnitellut hänen varalleen jotain muuta. Päiväkodeissa tilankäyttö on myös varsin tehokasta, joten joskus saatoimme haastateltavien kanssa vaeltaa pitkäänkin ympäri taloa etsiessämme sopivaa riittävän rauhallista soppea haastattelua varten. Luovuin suunnitelmallisuudesta ja aloin kuljettaa nauhuria ja haastattelurunkoa jatkuvasti mukana ja kärkeä sopivaa tilaisuutta: sadesäällä saatoin esimerkiksi haastatella jotakuta, joka ei voinut ulkoilla, kun kurahousut olivat unohtuneet kotiin. Yritin parhaani mukaan olla häiritsemättä ryhmien toimintaa. Toisinaan kuitenkin tapahtui niin, että en intensiivisen keskustelun pyörteissä huomannut seurata kelloa, jolloin saatoimme myöhästyä esimerkiksi aterialta. Lasten ja aikuisten välisestä vallan epäsymmetrisyydestä kertoo se että tämän kaltaisissa tilanteissa mahdolliset moitteet kohdistettiin helposti haastateltaviin lapsiin eikä suinkaan minuun. Pysin tekemään selväksi, että syy oli kokonaan minun ja koetin olla jatkossa ajankäytön suhteen huolellisempi.

Pidin tavoittelemisen arvoisena sitä, että haastateltavilla olisi tilaa tuntojensa kuvaamiseen omilla käsitteillään (ks. Connolly 1998, 8). Siksi laadin väljän muuttaman teeman haastattelurungon, jonka puitteisiin mietin esikoulun arkeen liittyviä kysymyksiä. Kysymyslistaa en kuitenkaan lopulta käyttänyt. Lasten haastattelut asettuvat puolistrukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon. Pysin pikemminkin esittelemään teemoja ja herättelemään keskustelua kuin esittämään suoria kysymyksiä. Teemojen järjestys ei ollut mitenkään vakio vaan tee-

masta toiseen saatettiin siirtyä, kun johonkin toiseen teemaan esitettyt vastaukset alkoivat kulkea läheltä uutta teemaa. Yritin jossain muodossa kuitenkin puhua kaikista teemoista kaikkien haastateltavien kanssa. Haastatteluissa saatoin myös esittää kysymyksiä tai kysyä tarkennusta joihinkin aiemmin tapahtuneisiin esikoulun sattumuksiin. Siinä mielessä haastatteluissani on piirteitä avoimesta haastattelusta (ks. Tolonen 2001, 64).

Haastattelujen on perustuttava vapaaehtoisuuteen. Vaikka olimme olleet tuttuja jo monen kuukauden ajan, pelkäsin, ettei kukaan haluaisikaan osallistua. Lähdinkin liikkeelle varovasti: aloitin pitämällä nauhuria mukanani toivoen jonkun kiinnostuvan laitteesta. Tämä lähestymistapa osoittautui toimivaksi. Minulta tultiin kyselemään ”mikä toi on?” ja ”miks sulla on tommonen?”, jolloin sain tilaisuuden kertoa uudelleen, miksi ylipäätään olen esikoulussa¹⁰ sekä kysyä halukkuutta haastatteluun. Haastateltavien rekrytoinnin onnistumisesta minun on kiittäminen lapsia itseään. Se, että haastattelutilasta tultiin usein ulos nauravaisina, innosti muita osallistumaan. Etenkin Tiaisten ryhmässä, jossa toiminta oli ohjatumpaa ja fyysinen tilanahtaus koetteli, haastetta olikin yhtäkkiä siinä että sain organisoitua kaikille halukkaille mahdollisuuden haastatteluun. Tiaisissa sain tilaisuuden haastatella 13 lasta. Haastattelemta jäi viisi lasta, joista kolme muutti muualle ennen haastattelujen alkua, yksi lapsista oli pitkiä aikoja poissa ja yksi tuli ryhmään vasta myöhään loppukeväästä. Majavien ryhmässä haastattelin kymmentä lasta. Majavien ryhmässä kolme poikaa kieltäytyi osallistumasta. En kysynyt kieltäytymisen syitä, koska arvelin, että kyseleminen olisi voitu kokea painostuksena, joten syitä voi vain arvailla. Kenttämuistiinpanojen perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että yksi kieltäytyneistä pojista suhtautui ylipäätään varautuneesti uusiin tilanteisiin eikä haastattelu tehnyt tässä suhteessa poikkeusta. Myös haastattelujen sijoittumisella päiväjärjestykseen saattoi olla vaikutusta, sillä niihin oli tilaisuus esimerkiksi ulkoilun tai muun ohjatusta toiminnasta vapaan hetken aikana.

Koetin toimia siten, että lapsilla olisi sanansa sanottavana haastattelun ulkoisten puitteiden suhteen. Mahdollisuuksien mukaan he saivat valita paikan, jossa haastattelu tehtiin. Monet halusivat tilaan, johon heillä ei ilman aikuisen lupaa ollut pääsyä (esimerkiksi kirjasto tai neuvotteluhuone). Yksi haastateltava halusi olla ryhmätilassa huolimatta siitä että paikalla oli muita lapsia sekä opettaja. Se miten lapset asettuivat haastattelutilanteeseen vaihteli. Jotkut asettuivat pöydän ääreen ikään kuin odottamaan kysymyksiä, jotkut rullasivat samalla leikkimopolla tai rakensivat sohvaista majaa keskittyen kuitenkin samalla myös haastatteluun. Jotkut liittivät nauhurin musiikin tallentamiseen ja täyttivät nauhan lauluesityksillä.

Tavoittelin tutkimusasetelmaa, jossa lapsen ja aikuisen – tutkittavan ja tutkijan – välistä valtasuhdetta olisi onnistuttu edes jossain määrin tasapainottamaan. Lapset näyttävät kuitenkin olevan varsin tietoisia sukupolvijärjestykseen perustuvasta

¹⁰ Keskeinen tutkimuseettinen periaate on, että informantit suostuvat tutkimukseen tietoisena siitä, mihin ovat ryhtymässä. Ajan suhteen tiukasti raamitetussa päiväkodin arjessa minusta kuitenkin tuntui usein siltä, että kenelläkään ei juuri ollut aikaa kuunnella tutkijan pitkiä perusteellisuuteen pyrkiviä selostuksia. Siksi läsnäoloni syiden uudelleenkertominen tuntui tärkeältä.

valtasuhteesta (Mayall 2000, 121). Pidän mahdollisena, että joillekin eskarilaisille haastattelut näyttäytyivät poikkeuksellisen tilaisuutena aikuisen haastamiseen. Esimerkiksi tehdessäni haastatteluja Majavien ryhmässä kaksi tyttöä, jotka harvoin rikkoivat esikoulun järjestyksiä, riehaantuivat haastattelutilanteessa ja esittivät kommentteja, joita tuskin olisivat muiden aikuisten läsnäollessa esittäneet.

4.2.2 Vanhempien haastattelut

Vanhemmista 12 koulutustaustaltaan erilaista äitiä osallistui haastatteluun. Yksi äiti oli käynyt peruskoulun, yhdellä oli akateeminen loppututkinto. Muilla oli keski- tai korkea-asteen ammatillinen koulutus. Viiden haastateltavan koulutus kuului tavalla tai toisella kasvatuksen alaan. Haastatteluun osallistuneista äideistä puolet oli haastatteluajankohtana palkkatyössä, ja puolet vanhempainlomalla tai hoitovapaalla. Vanhempien pyytäminen haastatteluun tuntui vaikealta: työn, vanhempainiltojen, kasvatustilaisuuksien ja toimikuntien lomaan tuntui kohutuuttomalta ujuttaa haastattelua. Siksi yritin esittää haastattelupyynnön siten että siitä olisi mahdollista kieltäytyä. Kaislikossa esitin haastattelupyynnöt suullisesti sopivan tilaisuuden tullen, kun Tuohessa lähestyin vanhempia yhtä lukuunottamatta kirjeitse.¹¹ Vaikutelmakseni jäi että kirjallisesta pyynnöstä oli helpompi kieltäytyä. Pyynnön saattoi ohittaa joutumatta kohtaamaan pyytäjää. Suullisesta haastattelupyynnöstä kukaan ei suoraan kieltäytynyt. Kolme äitiä kuitenkin peruutti saapumisensa antaen samalla ymmärtää, ettei ole halukas osallistumaan, ja yksi jätti saapumatta. Esiopetusryhmissä vanhempien edustajana oli pääsääntöisesti äiti. Se että haastatteluihin osallistui pelkästään äitejä, heijastelee perheiden sisäistä työnjakoa (Metso 2004, 67). He toivat ja hakivat lapsia, osallistuivat ensisijaisesti vanhempainiltoihin ja kävivät opettajien kanssa kasvatustilaisuuksia. Lapsiaan tuovat tai hakevat isät harvemmin jäivät rupattelemaan henkilökunnan kanssa. Äiteihin minulla oli siis paremmat mahdollisuudet tutustua. Omalla sukupuolellani oli merkitystä sikäli, että äitien kanssa koin pääseväni helpommin juttusille, siksi haastattelupyynnökin oli luontevaa esittää heille. Myös Tuohessa, jossa lähestyin vanhempia kirjeitse, kaikki haastatteluun ilmoittautuneet olivat äitejä.

Sosiologisen lapsuustutkimuksen yksi keskeisistä eettisistä periaatteista on luottamuksellisuus myös siinä mielessä, että lasten kertomaa tai toimintaa ei raportoida vanhemmille ellei lapsi ole siihen nimenomaisesti antanut lupaa (esim. Hartmann 1988, 131). Koska pidin todennäköisenä ja ymmärrettävänä sitä että vanhemmat halusivat kuulla jotakin omasta lapsestaan, otin tavakseni miettiä ennen kutakin haastattelua, millaisia asioita voisin lapsesta kertoa. Saatoinkin kertoa esimerkiksi jostain positiivisesta kohtaamisestani lapsen kanssa tai kertoa jonkun tapahtuman, jossa lapsi oli toiminut jotenkin erityisen oivaltavasti, viisaasti tai rohkeasti.¹² Lasten haastatteluista en puhunut. Vältin kommentoimasta lasten tai-

¹¹ Yhdeltä äidiltä sain luontevan tilaisuuden kysyä suullisesti.

¹² Esimerkiksi Pekan äidille kerroin, kuinka Pekka, joka ei juuri ollut ottanut minuun kontaktia, oli eräänä aamuna tullut kertomaan, että oli saanut tulla yksin esikouluun.

toja tai vertailemasta heitä muihin lapsiin. Kartoin myös aikuisille tyypillistä tapaa kertoa ”huvittavia” anekdootteja lasten edesottamuksista.

Pyrin järjestämään haastattelut siten, että niistä koituisi haastateltaville mahdollisimman vähän vaivaa. Haastatteluajankohtaa sovittaessa neuvottelimme myös sopivasta paikasta. Kaksi haastateltavaa kutsui minut kotiinsa. Yksi haastattelu tehtiin minun kodissani ja muut yhdeksän haastattelua päiväkodin tiloissa. Haastattelujen kesto vaihteli 45 minuutin ja kahden tunnin välillä. Tila on yksi haastattelun kontekstuaalisista tekijöistä (Mishler 1986). Haastattelun kokonaisuus rakentuu kuitenkin niin monesta tekijästä (esim. molempien osapuolien tyyli ja mielentila), että yksittäisen tekijän merkitystä on vaikea arvioida. En voi väittää, että kodeissa tehdyt haastattelut olisivat yksiselitteisesti tunnelmaltaan vähemmän muodollisia ja siinä mielessä parempia tai rikkaampia kuin päiväkodissa tehdyt. Päiväkodin tiloissa haastattelun institutionaalinen konteksti ehkä pysyi kuitenkin paremmin kummankin osapuolen mielessä. Esimerkiksi haastattelujen ylittäessä suunnitellun aikataulun tunsin huolta siitä että henkilökunta saattoi tarvita kyseistä tilaa. Monesti joku henkilökunnasta saattoi kurkistaa ovelta ja käydä hakemassa huonessa olevista kaapeista jotakin. Henkilökunta oli haastatteluissa läsnä, vaikka ei ollut paikalla. Ryhmän toimintaan kohdistettua kritiikkiä, joskin hyvin hienovaraista, on löydettävissä lähinnä haastateltavien kodeissa tehdyistä haastatteluista.

4.2.3 Henkilökunnan haastattelut

Aineistooni sisältyy seitsemän henkilökunnan jäsenen haastattelua. Haastatteluun osallistuivat molempien esiopetusryhmien opettajat sekä kaksi muuta lastentarhanopettajaa, yksi lastenhoitaja, maahanmuuttajataustainen työllistetty, jolla oli kasvatusalan työkokemusta entisestä kotimaastaan sekä yksi päiväkodinjohtaja. Haastattelujen aluksi pyysin haastateltavia kertomaan omasta taustastaan. Jotkut haastateltavat fokusoivat koulutustaustaansa, kun taas jotkut kertoivat laajemmin elämänhistoriaansa. Haastattelut käsittelivät esimerkiksi esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen tavoitteita, koulua, alueen erityispiirteitä sekä kansallisuuteen, etnisyys, monikulttuurisuuteen ja rasismiin liittyviä kysymyksiä.

Haastattelut ajoittuivat kenttätöön jälkimmäiselle puoliskolle eli keväälle ja alkukesälle 2001 – olin siis jo jollain tapaa tuttu kaikkien haastateltavieni kanssa. Tuttuuden merkitys korostui henkilökunnan haastatteluissa. Opettajat, joiden ryhmiä olin seurannut puhuivat avoimemmin ja omakohtaisemmin, mikä on ymmärrettävää, sillä tiesiväthän he myös enemmän minusta (ks. Palmu 2003, 21). Elämänhistorioissamme oli myös yhteisiä piirteitä: Majavien Meri harjoitti työn ohella akateemisia opintoja, Tiaisten Eija oli opiskellut samoihin aikoihin lastentarhanopettajaksi kuin minä, oli samanikäinen ja eli samankaltaisessa perhetilanteessa kuin minä. Tuttuus toi toisaalta vuorovaikutukseen syvyyttä, mutta toisaalta siinä piili myös sudenkuoppa. Juuri näistä haastatteluista löydän kohtia, joissa tarkennus, tarttuminen tai haastaminen olisi ollut paikallaan.

Henkilökunnan edellytetään päiväkodissa olevan tiettyyn aikaan tiettyssä paikassa, siksi haastattelujen ajoitus oli tärkeää. Ensiksikin niiden oli tapahduttava

henkilökunnan työajan puitteissa.¹³ Kaislikossa, jossa haastattelin useampaa henkilökunnan jäsentä, varmistin johtajalta, että haastattelut voidaan tehdä työajalla. Toiseksi haastatteluihin käytettävä aika oli rajallinen. Haastatteluja tehtiin esimerkiksi silloin, kun lapsiryhmä ulkoili tai oli päivälevolla jonkun muun aikuisen valvonnassa. Yhden haastattelun päädyin tekemään spontaanisti, kun eräällä henkilökunnan jäsenellä oli yllättäen ylimääräistä aikaa. Yhtä lukuunottamatta haastattelut tehtiin päiväkodin tiloissa.

4.2.4 Videot, valokuvat ja päiväkodin tuottama materiaali

Tutkimukseni ydinaineiston muodostavat kenttämuistiinpanot ja etenkin lasten ja henkilökunnan haastattelut. Aineistoni visuaalisen osan muodostavat videonauhat sekä valokuvat. Videolle tallensin lähinnä otteita esikoulun juhlista ja muista erityisistä tapahtumista¹⁴, koska oletin niiden olevan tihentymiä kansallisesta pedagogiikasta – kohtia joissa kansallisuutta rakennetaan kuvitteellisena yhteisönä (ks. Anderson 1991, 6; Tuomaala 2000, 2; Komulainen 2001, 40). Arvelin myös, että juhlissa videoinnista ei aiheudu häiriötä, koska se on enemmän tai vähemmän kulttuurinen konventio.

Tarja Kankkunen (2004) on väitöskirjassaan kuvannut, kuinka etnografin ammatillinen tausta tai elämänhistoria voi vaikuttaa siihen millainen suhde hänelle muodostuu aineistonsa eri osiin. Kuvataidekasvattajana hän koki vaikeaksi analyttisen tarttumisen tekstuaaliseen aineistoon (mt. 44). Itse tunsin oloni kotoisimmaksi tekstuaalisen aineiston parissa. Osittain tästä syystä ja osittain videomateriaalin heikohkon teknisen laadun takia en analysoinut videoaineistoa ”sellaisenaan” vaan litteroin sen tekstiksi. Valokuvia otin lähinnä päiväkodin tiloista ja lasten töistä. Visuaalista materiaalia olen hyödyntänyt ensisijaisesti fyysisen (esi)koulun analyysissa (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2000).

Barrie Thorne (1999) on käyttänyt *pölynimuria* metaforana hyvästä etnografista, joka suuremmin valikoimatta kerää kentältä mukaansa kaikkea mahdollista. Pölynimurimetaphora tosin harhauttaa sikäli, että pölypussi tavataan heittää oikopäätä roskiin, ellei imuroija ala epäillä, että imuroidessa pölypussiin on kilahtanut jotain arvokasta. Keräsin kansioihin tutkimuspäiväkodeista erilaisia instituution virallisia tuotoksia. Päiväkodin tuottama materiaali sisältää esimerkiksi lasten itsearviointilomakkeet molemmista päiväkodeista, Kaislikossa tehdyn monikulttuurisuutta käsittelevän henkilöstökyselyn sekä vanhemmille suunnattuja tiedotteita, toimintasuunnitelmia ja esitteitä. Sain muutamilta lapsilta piirustuksia tai askartelutöitä, jotka arkistoin. Osallistuvasta havainnoinnista muistona on myös tekemiäni eskaritehtäviä, piirustuksia ja askartelutöitä.

¹³ Päiväkodissa henkilökunnan viikkotyöaika on 38 h 15 min, siitä lastentarhanopettajilla on työehtosopimuksen mukaan 3 h 15 min viikottaista suunnittelu-aikaa, jolloin heidän ei edellytetä olevan lapsiryhmässä.

¹⁴ Näitä olivat kansainvälisyysviikot, itsenäisyyspäivä, joulujuhlaharjoitukset, kalevalanpäivä, kevätjuhlat ja urheilupäivä.

Analyysini on pitkälti perustunut kenttämuistiinpanoihin ja etenkin lasten ja henkilökunnan haastatteluihin. Muiden aineisto-osien merkitys analyysille on usein välillinen. Esimerkiksi Kaislikon henkilökunnan keskuudessaan tekemä monikulttuurisuuskysely tuki henkilökunnan haastattelujen ja kenttämuistiinpanojen perusteella tehtyä tulkintaa. Esikoulutehtävät, piirustukset ja askartelutyöt ovat materiaalia, joiden tuotantoprosessi on ollut usein tutkimukseni kannalta kiinnostavampi kuin lopullinen aineistokansioon päätynyt tuotos, joka lopulta toimi lähinnä muistin tukena. Esimerkiksi Majavien ryhmässä saimme tehtävän, jossa oma käsi piirrettiin kartongille, kuva leikattiin ja liimattiin toiselle kartongille. Minun työni herätti kiinnostavan keskustelun lasten perhesuhteista, kun huomio kiinnittyi sormuksiin, jotka opettaja tulkitse lapsille merkiksi aviosuhteesta. Lapsilta saamiani piirustuksia ja askartelutöitä en lähtenyt analysoimaan, koska halusin ylläpitää etäisyyttä psykologis-pedagogiseen diskurssiin, jossa piirustuksia luetaan usein representaatioina lapsen henkisestä tilasta tai kognitiivisesta kehityksestä. Piirroksat ja askartelutyöt materiaalisina tuotoksina ovat rakkaita muistoja, ja mielelläni vaalin ajatusta, että ne kertoisivat minun olleen ryhmässä ainakin jossain määrin tärkeä aikuinen. Tutkimuksellisesti töissä on kiinnostavaa erityisesti tuotantoprosessi. Piirtäminen ja askartelu olivat toiminnan muotoja, joilla eskarilaiset loivat ja ylläpitivät sosiaalisia suhteita myös toistensa kanssa: kaverukset piirsivät yhdessä keskustellen, töitä saatettiin vaihtaa tai lahjoittaa. Poissulkemisiakin tehtiin esimerkiksi pilkkaamalla toisen työtä tai ”panttaamalla” välineitä. Arvelen, että piirtäminen minulle oli lapsille ainakin osittain strategista toimintaa, jolla he lähtivät selvittämään, millainen oikein on tuo aikuinen, joka ei oikein istu eskarin järjestyksiin – ei opeta eikä terapoi¹⁵, mutta ei liioin keitä eikä siivoa (ks. myös Tolonen 2001, 88–99).

4.2.5 Opetussuunnitelmat ja ammattilehdet

Etnografiaani kontekstualisoivana aineistona olivat valtakunnalliset esiopetussuunnitelma-asiakirjat vuosilta 1984, 1996 ja 2000 sekä 1990-luvulla julkaistut Lastentarha-lehdet. Opetussuunnitelma-asiakirjoihin tutustuminen on auttanut hahmottamaan sitä koulutuspoliittista ilmastoa, jossa esiopetusta ja ylipääntään institutionalisoitua varhaiskasvatusta toteutetaan. Valtakunnalliset asiakirjat muodostavat lähtökohdan paikalliselle opetussuunnitelmatyöskentelylle: niiden pohjalta jokainen kunta ja jokainen päiväkotilaatii oman suunnitelmansa. Opetussuunnitelma-asiakirjat merkityksellistyivät eskarilaisten arjessa hyvin konkreettisillakin tavoilla. Esimerkiksi päiväkodin tasolla tehty opetussuunnitelmatyö saattoi näyttäytyä eskarilaisten lounaspöydässä kuoriperunoina, kun opetussuunnitelmatyöryhmä oli pohtinut, kuinka edistää lasten kouluvalmiuksia. Opetussuunnitelmiin tutustuminen oli välttämätöntä siis myös päiväkodin toimintalogiikan ymmärtämisen kannalta.

¹⁵ Esimerkiksi Kaislikossa kävi säännöllisesti puheterapeutti.

Ammattilehtiin perehtyminen muodosti jo ennen varsinaista kenttätöitä ensimmäisen avauksen kohti esiopetuksen tai laajemmin varhaiskasvatuksen diskursiivista kenttää. Kokosin kymmenen vuoden ajalta tekstit, jotka käsittelivät esiopetusta (33 kpl) tai monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja (22 kpl). Ymmärrän ammattilehden kirjoitukset tietyssä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa tuotettuina kulttuurisina teksteinä, joissa tuotetaan ammattikunnan yhteistä todellisuutta (Palmu 2003, 59; Jokinen & Juhila & Suoninen 1993, 18). Ammattilehtiä analysoimalla oli mahdollista alustavasti tarkastella kulttuurisesti jaettuja tapoja, joilla kasvatuksen kontekstissa tehdään asioita ymmärrettäviksi (ks. Davies 2004, 4).

5 Artikkelit

Olen jakanut tämän artikkelijani esittelevän luvun neljään temaattiseen alalu-kuun. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen tutkimuksessani muotoutunutta ku-va-aa suomalaisen kasvatuksen kentällä valtavirtaistuneesta monikulttuurisuusnä-kemyksestä. Toisessa alaluvussa esittelen tekstit, joissa analysoin kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen rakentumista juhlissa ja spektaakkeleissa. Kolmas alalu-ku sisältää artikkelit, joissa olen nostanut tarkastelun kohteeksi arkiset kohtaami-set. Näissä kohtaamisissa kansallisuus, etnisyyden ja sukupuoli näyttäytyvät ajattelua jäsentävinä kategorioina. Neljännessä alaluvussa esittelen artikkelin, jossa tarkas-telen kansallisuuden rakentumista ruumiillisena ilmiönä.

Artikkeleista rakentuu kokonaisuus, jossa tarkastelen kansallisuuden, etni-syyden ja sukupuolen rakentumista ensisijaisesti lasten näkökulmasta. Olen ta-voitellut tutkimusotetta, jossa lasten toimijuus tulisi otettua vakavasti. Tämä ei kuitenkaan ole tarkoittanut analyysin rajaamista lasten keskinäiseen vuorovaiku-tukseen (vrt. Lehtinen 2000). Kokonaisuuden ensimmäinen artikkeli on luettavis-sa eräänlaisena panoraamakuvana siitä (moni)kulttuurisesta kontekstista, jossa lapset toimivat (ks. Kankkunen 2004). Viidessä muussa artikkelissa näkökulma tarkentuu niihin prosesseihin, joissa kulttuurisesta osallisuudesta ja sen rajoista neuvotellaan.

5.1 Liberaali monikulttuurisuus esiopetuksen raamituksena

Artikkelissa I (*Liberal multiculturalism and national pedagogy in Finnish preschool context: inclusion or nation making?*) tarkastelen varhaiskasvatuksen monikult-tuurisuusajattelun lähtökohtia ja niiden seuraamuksia. Keskeisiä käsitteitä artik-kelissa ovat *liberaali monikulttuurisuus* (Anthias & Lloyd 2002) sekä *kansallinen pedagogiikka* (Tuomaala 2000). Liberaalilla monikulttuurisuudella Floya Anthias ja Cathie Lloyd (2000, 12) viittaavat ajattelutapaan, jonka mukaan kansallisvaltion sisällä valtaväestöllä on itsestään selvä ja kyseenalaistamaton oikeus määritellä eh-dot vähemmistöjen osallisuudelle. Tasa-arvon näkökulmasta tämä ajattelutapa on ongelmallinen. *Suvaitsevaisuus*-diskurssi on osa liberaalin monikulttuurisuuden tulkinnallista varantoa. Ghassan Hagen (2000, 89–91) mukaan suvaitsevaisuus-diskurssissa on kysymys siitä, kenellä kuvitellaan olevan oikeus hallita kansallista tilaa: ne joita suvaitaan ovat lähtökohtaisesti ulkopuolisia ja toiminnan kohteita (ks. myös Gordon & Lahelma 2003, 274). Hyväntahtoisista pyrkimyksistä huoli-matta suvaitsevaisuusdiskurssissa valtaväestön kulttuuriset käytännöt rakentuvat normatiivisina – suvaitsejan paikalta katsotaan väistämättä alaviistoon.

Benedict Anderson (1991, 6) käsitteellistää kansallisuuden *kuvitteellisena yh-teisönä*. Kansallinen pedagogiikka muodostuu niistä kasvatuksen ja koulutuksen käytännöistä, joissa kansallisuutta kuvitteellisena yhteisönä tuotetaan ja uusinne-taan (Tuomaala 2000, 2). Katri Komulaisen (2001, 51) mukaan kansallinen peda-gogiikka tuottaa yhtenäisyyttä ja jättää huomioimatta ”meiksi” nimettyjen sisäisiä eroja luomalla jäsenyydelle keskiluokkaiset standardit.

Analyysini kohteena on varhaiskasvatuksen ammattilaispuhe sekä erilaiset kulttuuriset käytännöt, joissa kansallisuutta tuotetaan. Artikkelini perustuu henkilökunnan haastatteluihin, kenttämuistiinpanoihin, videomateriaaliin sekä toisen tutkimuspäiväkodin tuottamaan monikulttuurisuutta käsittelevään henkilökuntakyselyyn. Aluksi kontekstualisoin työni 1990- ja 2000-luvun koulutuspoliittisiin muutoksiin tarkastelemalla opetussuunnitelma-asiakirjoja. Jatkan analysoimalla ammattilaispuhetta ja esiopetuksen kulttuurisia käytäntöjä, joissa suomalaisuutta tuotetaan. Käsitteet ”meistä” ja ”muista” rakentuvat arkisissa kohtaamisissa (ks. Ahmed 2000b; Gordon 2005). Kohtaamisissa toimijoilla on käytettävissään erilaisia tulkinnallisia resursseja. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ammentavat esimerkiksi tutkimusteksteistä, työnohjauksesta ja ammatilliseen kehitykseen tähtäävistä kursseista (ks. Mietola ym. 2005). Tulkinnalliset resurssit voivat olla esimerkiksi käsitteitä tai selitysmalleja. Ammattilaispuheessa jotkut käsitteet toimivat ikään kuin *mantroi-na*, joista haettiin tukea, kun kohtaaminen nähtiin tavalla tai toisella haasteellisena. Mantraluonteena saaneita käsitteitä olivat esimerkiksi monikulttuurisuuskoulutuksesta päiväkotiiin rantautunut käsite *syklinen aikakäsitys* sekä tutkimusteksteihin (Nivala & Hujala-Huttunen 1996) paikannettavissa oleva käsite *heikon elämänhallinnan perheet*. Syklisestä aikakäsityksestä muodostui ammattilaispuheessa maa-hanmuuttajia luonnehtiva essentiaalinen ominaisuus, josta katsottiin aiheutuvan kyvyttömyyttä noudattaa aikatauluja. Lähtökohtaisesti suomalaisiksi määriteltäviä perheitä arvioitaessa puhutavat yksilöllistyivät: kyvyttömyys tai haluttomuus pitää kiinni aikatauluista käsitteellistyi oireeksi puutteellisesta elämänhallinnasta, joka nähtiin joidenkin tiettyjen vanhempien henkilökohtaisena ongelmana.

Osoitan, kuinka eroihin perustuvassa monikulttuurisuusajattelussa kulttuurit asettuvat hierarkiseen järjestykseen siten että suomalainen kulttuuri näyttäytyy viime kädessä aina ylivertaisenä ”muihin” kulttuureihin nähden. Suomalaisuuteen liitetään myötäsyttyisinä kansalaishyveinä rationaalisuus ja kurinalaisuus, jotka käsitteellistyvät ensisijaisesti kyvykkyytenä sopeutua arkea jäsentäviin järjestyk-siin: poikkeamat tästä käsitteellistyvät yksilöllisinä ongelmina, kun taas ”muiksi” tunnistettujen havaittu taipumattomuus järjestyksiin tulkitaan kollektiivin omi-naisuudeksi.

Lopuksi analysoin kansallisuuden ja uskonnon suhdetta esiopetuksessa. Tutkimuspäiväkodeissani uskontokasvatus määriteltiin ensisijaisesti kotien tehtäväksi. Jotkut henkilökunnan jäsenet pitivät uskontokasvatusta haitallisena, koska katsoivat, että päiväkoti-ikäiset lapset eivät ole kehityspsykologisessa mielessä siihen riittävän kypsiä. Esimerkiksi vielä 1980-luvun loppupuolella melko tavallisia ruokarukouksia ei kummassakaan päiväkodissa ollut. Tuohen esiopetusryhmään seurakunnan kerhosta tullut Emma ihmetteli ajoittain ”miksei täällä puhuta koskaan Jeesuksesta?” Kysymys kulttuurisesta erosta kulminoitui kuitenkin monesti uskontoon. Päiväkodin toimintakausi rytmittyi luterilaisen kirkkovuoden mukaan, ja erityisesti joulun viettoon panostettiin: marraskuun loppupuolelta lähti-en koko päiväkodin toiminta keskittyi jouluvalmisteluihin, mikä rajoitti joidenkin muslimilasten osallistumista toimintaan. Luterilaisen kirkkovuoden traditioiden noudattamista ei nähty uskontokasvatuksena tai uskonnon harjoittamisena vaan suomalaisen kulttuurin vaalimisena, joka miellettiin varhaiskasvatuksen perus-tehtäväksi. Luterilaiset traditiot paikantuivat suomalaisuuden ytimeen.

Uskonnon suhteen heterogeenisissä lapsiryhmissä pyrittiin inklusiivisuuteen tekemällä kompromissejä, esimerkiksi joululauluista saatettiin jättää pois säkeistöt, jotka sisälsivät suoria viittauksia Jeesukseen. Uskonnollisten traditioiden modifiointiin suhtauduttiin ambivalentisti: toisaalta haluttiin aidosti varmistaa, että mahdollisimman moni lapsi voisi osallistua yhteisiin juhliin, toisaalta uskonnollisten viitteiden välttäminen koettiin uhkana suomalaiselle kulttuurille, koska välttäminen tulkittiin vaatimukseksi luopua ”omasta” suomalais-kansallisesta kulttuurista. Joidenkin maahanmuuttajaperheiden haluttomuutta sallia lastensa osallistuminen luterilaisen kirkkovuoden juhliin ei kuitenkaan tulkittu ”oman” kansallisen kulttuurin vaalimisena, vaan se nähtiin pikemminkin joustamattomuutena ja osoituksena uskonnollisesta fundamentalismista. Esiopetuksessa vallitseva tendenssi oli taipumus kieltää suomalaisen kulttuurin kiinnikkeet uskontoon ja korostaa ”toisiksi” nimettyjen kulttuurien ja elämäntapojen uskonnollista luonnetta.

Suomalainen kasvatus ja koulutus perustui pitkään ajatukselle kulttuurisesta homogeenisuudesta. Tämän olettamuksen murtumiseen tarvittiin maahanmuuton suhteellisen lyhyessä ajassa tapahtunut huomattava lisääntyminen. Varhaiskasvatuksen kontekstissa toteutetun monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana on ajatus kulttuurisista eroista, joita on opittava suvaitsemaan. Tämä liberaali multikulturalismi on ollut toisaalta yritys tunnustaa kulttuurinen monimuotoisuus sekä yritys käsitellä niitä kohtaamisia, joissa totutut ”meisyyttä” ylläpitävät arkiset järjestykset kyseenalaistuvat (vrt. Gordon, 2005). Kun kohtaamisten ”pelisäännöistä” ja osallisuuden ehdoista neuvotellaan, suvaitsevaisuusretoriikkaan perustuva monikulttuurisuus takaa valtaväestölle vastaanansomattoman etulyöntiaseman. Eroja korostaessaan se samalla korostaa ja vahvistaa kansallisvaltion rajoja, mikä pikemminkin uusintaa kuin purkaa kasvatuksen poissulkevia käytäntöjä.

5.2 Kansallisuus juhlittuna

Artikkelissa II (*Celebrating internationality: constructions of nationality at preschool*) analyysini keskeisen kontekstin muodostavat toisessa tutkimuspäiväkodissani vietetyt monikulttuurisuutta juhlistamaan tarkoitetut teemaviikot. Tarkastelen kansallisuuden ja etnisyyden manifestoitumista sosiaalisissa käytännöissä ja sukupuolen, kansallisuuden ja nationalismin yhteenkietoutumisia sekä esiopetuksen virallisella että informaalilla tasolla (ks. Gordon ym. 1999; Gordon, Holland & Lahelma 2000). Käsittelen kansallisvaltion, kansalaisuuden ja koulutuksen suhdetta. Feministisissä kansalaisuutta pohtivissa teoretoinneissa (esim. Pateman 1988; Yuval-Davis 1997) on kyseenalaistetty käsitteellistystä, jossa kansalaisuus ymmärretään universaalina, oikeuksien ja velvollisuuksien kautta määrittävänä jäsenyytenä (esim. Marshall 1950). Nira Yuval-Davisin (1997, 11) mukaan valtiokansalaisuus on periaatteessa inklusiivisin mahdollinen jäsenyyden muoto, mutta esimerkiksi erilaiset maahanmuuttoa koskevat säännöt ja normalisoivat käytännöt asettavat ihmiset eriarvoiseen asemaan suhteessa jäsenyyteen. Katri Komulainen (2001, 40) puolestaan esittää, että kansalaisuus voidaan ymmärtää yhteisön jäsenyytenä, joka on kontekstuaalisesti, historiallisesti ja materiaalisesti tuotettua.

Tarkastelen niitä tulkinnallisia resursseja, joista eskarilaiset ammentavat pohtiessaan kansallisuutta ja sukupuolta ja rakentaessaan omaa subjektiviteettiaan (ks.

esim. Davies 1989). Väitän, että kansallisuus muodostaa yhden keskeisen lasten ajattelua jäsentävän kategorian. Tuula Gordonin ja Janet Hollandin (2003, 25) mukaan kansallinen tila ei ole pelkästään fyysinen tila vaan sillä on myös sosiaalinen ja mentaalinen ulottuvuutensa. Päiväkodin monikulttuurisuusviikoilla tehtiin mielikuvamatkoja etenkin niihin maihin, joihin maahanmuuttajataustaisilla lapsilla oli siteitä: tutustuttiin esimerkiksi ruokaperinteeseen, musiikkiin ja esine-maailmaan sekä katseltiin kuvia. Hahmotan monikulttuurisuusviikot eräänlaisena kansallisten representaatioiden tihentymänä, joka herätti eskarilaisissa monenlaisia pohdintoja liittyen kansallisuuteen ja sukupuoleen (ks. Hall 1997; Gordon & Lahelma 2003).

Monikulttuurisuusviikkojen ”mielikuvamatkoista” olen artikkelissani nostanut esille kaksi matkaa, joissa kansallisuuden kuvittelemisen logiikat ovat keskenään erilaiset. Ensiksi tarkastelen, kuinka suomalaisuus rakentuu suhteessa Venäjään, jolla on välitön maantieteellinen ja historiallinen yhteys Suomeen. Tämän jälkeen tarkastelen, kuinka kulttuurista eroa tuotetaan visuaalisten representaatioiden välityksellä, kun mielikuvamatkan kohteena on maantieteellisesti etäällä oleva Somalia. Erityisesti jotkut pojat kuvittelivat suomalaisuuden suhteessa Venäjään. Eero kuvitteli Suomen Suomi-neitona, jolta Venäjä oli vienyt käsivarren ja palan hameenhelmaa. Antille Suomen sodassa kokemat aluemenetykset olivat oikeutettu syy olla pitämättä venäläisistä. Yhden kansakunnan kuvittelun (ks. Anderson 1991) strategian muodostavat kansalliset kertomukset, joita kerrotaan esimerkiksi historiikkien, kirjallisuuden ja populaarikulttuurin välityksellä (Hall 1999). Yhteinen raja Venäjän kanssa kuuluu suomalaisen kansallisen kertomuksen ytimeen (Harinen 2000, 75). Pidän kiinnostavana havaintona sitä, että kansalliset kertomukset ja metaforat olivat niin elävästi läsnä kuusivuotiaiden Suomeen, suomalaisuuteen ja vastaavasti Venäjään ja venäläisyyteen liittyvissä jäsenyksissä: poissulkemisia perusteltiin kuusi vuosikymmentä sitten käydyillä sodilla. Seppo Knuuttilan (1998, 194) mukaan tavallisesti maskuliiniseksi representoitu Suomi muuttuu hädän hetkellä miehistä suojelua kaipaavaksi neidoksi. Ymmärrän nämä kansalliset narratiivit ja metaforat tarjolla olevina resursseina paitsi kansallisuuden kuvittelemisessa, myös subjektiviteettien muotoutumisessa. Maírtín Mac an Ghaill (1994, 53) korostaa paikallisen kontekstin merkitystä maskuliinisuuksien tarkastelussa. Esitänkin, että suomalainen heteroseksuaalinen maskuliinisuus rakentuu käsipuolen Suomi-neidon helmoissa mentaalisenä valmiutena puolustaa fyysisistä kansallista tilaa (ks. myös Lahelma 2005).

Maantieteellisesti etäällä olevasta Somaliasta lapsilla ei ole kansallisten kertomusten varantoa, ja kuvittelemisen tapahtuukin pitkälti visuaalisten representaatioiden varassa. Anna Rastas (2002, 14) on todennut, että eron näkeminen on kulttuurinen ilmiö, jossa visuaaliset merkitykset rakentuvat diskursiivisesti. Otan tarkasteluni kohteeksi episodin, jossa katsomme diakuvia Somaliasta: kuvaan kuinka pääasiallisesti maaseutua esittävä kuvamateriaali toi korostetusti esille materiaalien resurssien puutteen. Lapsia myös ohjattiin vertailemaan esimerkiksi suomalaista ja somalialaista koulua, jolloin he kiinnittivät huomionsa kaikkeen siihen mitä somalialaisesta koulusta puuttui. Ajatus visuaalisten representaatioiden diskursiivisesta muotoutumisesta kiteytyy keskustelun kohtaan, jossa somalialaisen äidin kasvot näkyviin jättävä huivi muuttuu keskustelussa hiukset ja suun

peittäväksi hunnuksi: diakuvan esittämä visuaalinen representaatio kulttuurisesta eroista jyrkkeni kuvasta käydyssä keskustelussa.

Kun ”toinen” kulttuuri asetettiin vertailevan katseen kohteeksi, ”oma” (suomalainen) kulttuuri näyttäytyi ylivertaisena. Samalla maahanmuuttajataustaisten lasten kuuluminen joukkoon saattoi kyseenalaistua. Näillä lapsilla oli kuitenkin refleksiivinen suhde kansallisuutensa ja he pyrkivät asemoimaan itseään subjektipositioihin tavalla, joka mahdollistaisi osallisuuden suomalaisuuteen (ks. esim. Søndergaard 2002).

Artikkelissa III (*A day before the Independence day: constructions of nationality, gender and citizenship at preschool*) kontekstina on toisessa tutkimuspäiväkodissani vietetyt itsenäisyyspäivän juhlat. Artikkelin lähtökohtana on ollut ajatus siitä, että kansallisuutta tuotetaan erityisesti juhlissa, rituaaleissa ja spektaakkeleissa (McClintock 1995, 374; Komulainen 2002, 133). Ymmärrän itsenäisyyspäivän juhlan eräänlaisena ”kansallisen pedagogiikan tihentymänä”, jossa tuotetaan ja uusinnetaan suomalaisuutta kuvitteellisena yhteisönä (Tuomaala 2000, 2; Anderson 1991, 6). Juhlita tuottamani materiaali on selkeärajainen osa aineistoa, joka tarjoaa mahdollisuuden kulkea samassa artikkelissa kaikilla kolmella (esi)opetuksen tasolla (Gordon, Holland & Lahelma 2000; Gordon ym. 1999): aluksi tarkastelen, kuinka kansallista yhteisöä tuotetaan virallisella ja fyysisellä tasolla. Sitten siirryn informaaliselle tasolle tarkastelemaan, kuinka lapset keskuudessaan työstävät kansallisuuden tematiikkaa.

Artikkeli perustuu videomateriaaliin, kenttämuistiinpanoihin ja lasten kansa tekemiini haastatteluihin. Videolle kuvasin juhlien seremoniaaliset osuudet (lippunosto, kynttilöiden sytyttäminen, päiväkodinjohtajan puhe sekä tanssiaisten alku). Tämän aineiston pohjalta analysoin kansallisuuden rakentumista virallisella ja fyysisellä tasolla. Informaalin tason analyysin perustin kenttämuistiinpanoihin ja lasten haastatteluihin. Videoaineistossa korostuivat kasvatuskäytäntöjen institutionaalisimmat piirteet, siksi omat koulumuistoni mobilisoituvat kirjoittamisen yhdeksi resurssiksi, vaikka en tutkimusprosessini aikana systemaattista muistelutyötä harjoittanutkaan (vrt. Gordon ym. 2000).

Institutionaalisen kasvatuksen kontekstissa järjestetyt juhlat sisälsivät intertekstuaalisia viitteitä muihin institutionaalsiin juhliin ja seremonioihin, kuten presidentin itsenäisyyspäivän vastaanottoon ja jumalanpalvelukseen. 1970- ja 1980-luvuille sijoittuvilta kouluajoiltani muistan itsenäisyyspäivän vakavana juhlan, jossa harjoitettiin virsin ja rukouksin evankelis-luterilaista uskontoa – olimme itsenäisiä Jumalan armosta. 2000-luvun juhlissa viitattiin pikemminkin uskonnon harjoittamisen muotoihin kuin sisältöihin. Tämä on osittain selitettävissä koulutuksen yleisellä maallistumisella, jonka alun Leena Koski (2001, 19) paikantaa 1960-luvulle. Uskonnollisten viittausten välttäminen on päiväkotikontekstissa myös mukaanottavaksi tarkoitettu kulttuurinen käytäntö, jonka avulla pyritään varmistamaan, että uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluvien perheiden lapsilla olisi mahdollisuus osallistua toimintaan.

Institutionaalisen kasvatuksen oletetaan tuottavan kansalaisia kansallisvaltion ja sillä on keskeinen asema prosesseissa, joissa toivottavaa kansalaisuutta määritellään (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 19–20). Itsenäisyyspäivän juhlintaan kiteytyi huomattava määrä normatiivisen kansalaisuuden sisältöä.

Juhlissa tulivat näkyviksi erityisesti sukupuoleen, etnisyyteen, yhteiskuntaluokkaan ja esteettömyyteen liittyvät eron ulottuvuudet. Rituaaleissa näyttämölle pääsivät fyysisesti esteettömät, ulkoasultaan huolitellut, valkoihoiset lapset. Juhlan rituaalit korostivat kansalaisuuden sukupuolittunutta luonnetta: lipunnostoon vaadittiin mies, juhlapukeutuminen kavensi tyttöjen ja naisten fyysisistä liikkumavapautta. Erityisesti mieskansalaisuuteen sisältyi heteroseksuaalisuuden vaatimus, joka tuli eksplisiittisesti esille, kun opettaja ohjasi kaksi keskenään tanssivaa poikaa tanssimaan tyttöjen kanssa. Tyttöjen paritanssiin ei puututtu. Kansalaisuus rakentui, paitsi sukupuolen mukaan eriytyneenä, myös heteronormatiivisena¹⁶ (ks. Lehtonen 1999, 210). Michael Billig (1995, 6) on kuvannut ”banaalin nationalismin” käsitteen avulla ideologioita välineitä, joilla kansakuntia tuotetaan. Billigin mukaan nationalismi ymmärretään tavallisesti voimana, joka luo uusia kansakuntia tai uhkaa olemassaolevien kansakuntien järjestystä (mt. 43). Banaalin nationalismin käsitteellä Billig viittaa enemmän tai vähemmän rutiininomaisiin käytäntöihin, joilla kansallisuutta uusinnetaan ihmisten jokapäiväisessä elämässä ja luonnollistetaan kansakunnat ainoaksi mahdolliseksi järjestykseksi (mt. 37). Päiväkodissa järjestetyn itsenäisyyspäivän juhlan seremoniat voi nähdä melko puhtaaksiviljeltyinä esimerkkeinä banaalista nationalismista. Vaikka erityisesti juhlia järjestettäessä pyrittiin sensitiivisyyteen ja kehittämään mukaanottavia käytäntöjä, juhlien rituaaleissa Suomi näyttäytyi kulttuurisesti ja etnisesti homogeenisena valkoisena kansakuntana.

5.3 Kansallisuuden ja sukupuolen arkiset järjestykset

Kansallisuutta, etnisyyttä ja sukupuolta tuotetaan myös arjen käytännöissä ja jokapäiväisissä kohtaamisissa (Gordon 2005). Artikkeleissa IV (*”They say it’s a cultural matter”: gender and ethnicity at preschool*) ja V (*”Piiri pieni pyörii”: pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa*) tarkastelun lähtökohtana on sukupuoli. Artikkelit perustuvat kenttämuistiinpanoihin sekä lasten, henkilökunnan ja vanhempien haastatteluihin. Ann Phoenix (2001, 27) esittää, että sukupuolen rakentumista on kasvatuksen kontekstissa tarkasteltava prosessina, joka suhteutuu muihin sosiaaliin suhteisiin, joihin lapsia positioidaan.

Nira Yuval-Davisin (2000, 175) mukaan kansallisen kulttuurin tai elämäntavan olemuksen nähdään usein kiteytyvän nimenomaan sukupuolten välisissä suhteissa. Eroja tuotetaan merkitsemällä kansallisuuden rajoja juuri sukupuolen avulla (Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002, 14). Esimerkiksi Suomessa sekä muissa pohjoismaissa keskeinen kansallisen itseymmärryksen elementti ja yhteisyyden rakentaja on myytti vahvasta tasa-arvoisesta naisesta (Markkola 2002, 75; Lahelma & Öhrn 2003, 51).

¹⁶ Heteronormatiivisuuden käsitteen avulla Lehtonen (1999) analysoi käytäntöjä, joiden seurauksena heteroseksuaalisuus näyttäytyy itsestäänselvänä ja ainoana oikeana seksuaalisuuden muotona.

Artikkelissa IV tarkastelen kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen yhteenkietoutumisia esiopetukseen osallistuvien tyttöjen näkökulmasta. Esitän, että eroja korostava monikulttuurisuusdiskurssi ja myytti suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsevasta sukupuolten välisestä tasa-arvosta yhdessä muokkaavat varhaiskasvatuksen kuvakulmat sellaisiksi, että sukupuoleen perustuva eriarvoisuus paikantuu ”toisiksi” nimettyihin, mutta niistä käsin on vaikea havaita suomalaisessa kasvatustutkimuksessa ilmeneviä sukupuoleen perustuvia hierarkisia järjestyksiä, joihin suomalaisia tyttöjä asemoidaan.

Artikkelissani teen ensiksi näkyväksi niitä prosesseja, joissa ”oikeanlaista” kulttuurisesti hyväksyttyä feminiinisyyttä tuotetaan rajoittamalla tyttöjen ruumiillista toimijuutta. Pedagogisissa käytännöissä poikien fyysiseen aktiivisuuteen panostettiin enemmän ja tyttöjen liikunnallisia saavutuksia saatettiin joskus mitätöidäkin. Liikunnallisuus on kuitenkin yksi resurssi, jolla on mahdollista hallita tilaa (Tolonen 2001, 208). Väitän että virallinen esiopetus tukee poikien ruumiillista toimijuutta tyttöjen kustannuksella. Ne tytöt, jotka eivät osoita välitöntä kiinnostusta liikunta-aktiiviteetteja kohtaan, jäävät paitsi keskeistä resurssia, jolla tila otetaan haltuun (ks. Paju 2005).

Tytöt oppivat tunnistamaan kulttuurisesti hyväksyttyä sukupuolen esittämisen tapoja myös informaalisissa vuorovaikutuksissa. Arkisissa kohtaamisissa neuvotellaan ikä- ja sukupuolijärjestyksistä (Vakimo 2001, 20–23). Beverley Skeggs (1997) kuvaa käsitteellä *respectability* työväenluokkaisten naisten pyrkimystä saavuttaa arvokkuus koulutusvalintojen ja ruumiin työstämisen avulla. Skeggsin (1997, 53) mukaan käsitteeseen kiteytyvät keskiluokkaiset ihanteet, joissa implisiittisesti on sisäänrakennettuna nationalistisia ja kolonialistisia diskursseja. Suomen kielen vanhahtavat ilmaisut ”sopivuus”, ”kunnollisuus” tai jopa ”säädyllyisyys” tavoittavat jotain olennaista Skeggsin käsitteen sisällöstä.

Artikkelissani kuvaan kuinka sopivuuden rajoista neuvotellaan informaalisissa vuorovaikutuksissa. Oikeanlainen kulttuurisesti hyväksyttävä tyttöys on ikäspesifiä: toisten lasten tai aikuisten silmään saattoi pistää esimerkiksi pukeutuminen tai tapa liikkua. Välttyäkseen ikävältä huomiolta tytön tuli ymmärtää välttää ”liian aikuismaista” ja ”liian naisellista” esiintymistä. Liiallisuus johti julkiseen nolaamiseen, jossa tyttö nostettiin miehisen katseen kohteeksi. Se mikä oli liiallista määrityi siis hegemonisen maskuliinisuuden positiosta käsin (ks. Connell 1987, 183).

Janet Holland ja hänen kollegansa (1998, 173) ovat luoneet käsitteen *the-male-in-the-head*¹⁷ kuvaamaan tätä epäsymmetristä valtasuhdetta, jossa feminiinisyys tuotetaan maskuliinisuuden kautta. Julkisella nolaamisella muistutettiin kaikkia läsnäolijoita sopivuuden rajoista ja raamitettiin samalla kulttuurisesti hyväksyttyä tyttöyttä. Uskomus sukupuolten välisestä tasa-arvosta on osa tulkinnallista varantoa, josta ammennetaan, kun suomalaisuutta kuvitellaan ja ”meisyyttä” rakennetaan (ks. Markkola 2002, 89; Lempiäinen 2002, 21; Andersson 1991, 6). Samalla eriarvoisuus paikannetaan ”toisiksi” nimettyihin eikä suomalaisen valtakulttuurin tapoja puuttua tyttöjen toimijuuteen nähdä tasa-arvon kannalta ongelmallisena.

¹⁷ Käsite on vaikeasti käännettävissä suomen kielelle, sen voisi kääntää esimerkiksi ”mies korvien välissä”.

Kulttuurisen eron käsite aktualisoitui esiopetuksen arjessa tavallisesti silloin, kun jonkun maahanmuuttajaperheen kasvatuskäytäntöjä pidettiin jotenkin ongelmallisina. Kulttuurierot oli käsite, joka toimi selitysmallina myös silloin, kun maahanmuuttajaperhe tuli problematisoineeksi esiopetuksen kasvatuskäytäntöjä rajoittamalla lastensa osallistumista päiväkodin toimintoihin (esimerkiksi joulujuhliin, taide- tai liikuntakasvatukseen). Valtakulttuurin sukupuolijärjestyksen hierarkisia piirteitä analysoin tarkastelemalla kulttuurisen eron käsitteen merkityksellistymistä maahanmuuttajataustaisten tyttöjen näkökulmasta. Kuvaan, kuinka joillekin maahanmuuttajataustaisille tytöille oma etninen tausta merkityksellistyy resurssina, joka tuo heille monenlaisten kompetenssien, esimerkiksi kielen ja tapojen hallinnan muodossa moninkertaisen liikkumatilan valtaväestöön nähden. Näiden tyttöjen on mahdollista nähdä itsensä tulevana kosmopoliitteina (ks. Popkewitz 2001; Harinen 2002). Joillekin tytöille ero näyttäytyy pikemminkin toimijuutta rajoittavana tekijänä, johon saatetaan reagoida vastarinnalla.

Yksilöt positioituvat kansalliseen tilaan eri tavoin (ks. Gordon & Holland 2003). Nira Yuval Davisin (1997, 15) mukaan naisille on kansallisessa projektissa varattu kulttuuria säilyttävä tehtävä: elämänmuodon ja kulttuuristen konventioiden vaaliminen. Tyttöjen puheessa kansallisuuden poissulkevat piirteet tulivat esille erityisesti elämäntapaan liittyvissä kysymyksissä. Suomalaisuus rakentui yhteisenä normatiivisesti järjestäytyneenä elämänrytminä. Järjestyksestä poikkeaminen herätti paheksuntaa. ”Oman” järjestyksen legitimitettä uusinnetaan paheksumalla ”toiseksi” nimetyn järjestystä. Psykoanalyttisesta näkökulmasta kansallisuutta analysoinut Slavoj Žizek (1991, 165) esittää, että kansallisuus muodostuu siitä tavasta, jolla kansakunnan subjektit järjestävät nautintonsa. Kansallisuuden paradoksi on se, että vaikka ”toinen” ei voi koskaan saavuttaa ”meidän” nautintoamme, ”toisen” tapa järjestää nautintonsa nähdään kuitenkin uhkana (mt. 165). Esimerkiksi Suvi ilmaisi haastattelussa ärtymystä maahanmuuttajataustaisia naapureitaan kohtaan, koska koki heidän omastaan poikkeavan elämänrytminsä häiritsevä. Tyttöjen taipumusta tuottaa meisyyttä viittaamalla elämänmuotoon voi tulkita ilmentymänä kansallisen projektin sukupuolittuneisuudesta.

Artikkelissa V olen nostanut analyysin kohteeksi ne aineiston osat, joissa pojat ovat toiminnan keskiössä. Artikkelin lähtökohtana oli havaintoni siitä että, jotkut kuusivuotiaat pojat aktiivisesti permoivat suomalaisuuttaan (ks. Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002, 10). Kansallisuus näytti toimivan myös mukaantamisen kriteerinä ja poissulkemisen perusteena. Lisäksi pojat pohtivat kansallisuutta fyysisenä tilana (ks. Gordon & Holland 2003, 25). Analysoin artikkelissani sitä, millaisia järjestyksiä pojat rakentavat ja millaisin ehdoin mukaantamisesta neuvotellaan. Aluksi kuvaan, kuinka esiopetus valmentaa poikia sukupuolen mukaan eriytyneeseen ruumiilliseen kansalaisuuteen, johon kuuluu velvollisuus puolustaa kansallista tilaa (ks. Gordon & Holland 2003, 25; Lahelma 2005).

Analysoin kansallisen maskuliinisuuden rakentumista esiopetuksessa. Tuula Gordon ja Elina Lahelma (2003) ovat problematisoineet kartoitettua pedagogiikkaa, jossa tilaa hahmotetaan kansallisvaltioina ja niiden rajoina. Kartoilla paitsi kuvataan niin myös luodaan todellisuutta (Paasi 1998, 226). Gordonin ja Lahelman (2003, 276) mukaan kartat ovat keskeisiä tekstuaalisia tuotteita banaalin itsestäänselvän kansallisuuden tuottamisessa (ks. myös Billig 1995). Kartoitettu

pedagogiikka on käytäntö, joka näytti vahvistavan kansallisen maskuliinisuuden territoriaalista ja poissulkevaa luonnetta: suomalaistaustaiset pojat olivat esimerkiksi hyvin selvillä kansallisvaltion rajoista, ja Suomen sodassa kokemilla alueellisilla menetyksillä oikeutettiin karsastavaa suhtautumista venäläisiin.

Artikkelin lopuksi tarkastelen neuvotteluja osallisuudesta maahanmuuttajataustaisten poikien näkökulmasta. Lasten välisiä sosiaalisia suhteita päiväkodissa tutkinut Harriet Strandell (1994, 210) on todennut, että osallisuus toimintaan on lapsille ensisijainen tavoite – mihin toimintaan ja kenen kanssa on toissijaista. Maahanmuuttajataustaiset pojat näkivät vaivaa osallisuutensa eteen, heidän toimintansa voikin nähdä strategisena (ks. Tolonen 2001, 74). Joillekin mukaanpääsy näytti olevan helpompaa kuin joillekin toisille: pojille, joiden ruumiista luettiin ei-suomalaisuus, osallisuus oli kovimman työn takana (ks. myös Rastas 2002; Hautaniemi 2004). Maahanmuuttajataustaiset pojat tasapainoilivat myös lähiön paikalliskulttuurin ja suomalaisen kasvatuskulttuurin erilaisten maskuliinisuuteen kohdistuvien vaatimusten ristipaineessa.

5.4 Ruumiillinen kansallisuus

Artikkelissa VI (*Making differences and reflecting on diversities: embodied nationality among preschool children*) tarkastelen kansallisuuden rakentumista erilaisissa ruumiillisuuteen liittyvissä käytännöissä. Analysoin niitä prosesseja, joissa lapset paikantavat itseään ja muita kansallisessa tilassa. Artikkelin lähtökohtana on ollut ajatus kansallisuuden *performatiivisuudesta*. Kirsti Lempiäisen (2002, 19–24) mukaan kansallisuutta on mahdollista ymmärtää Judith Butlerin (1999) sukupuolta käsitteellistävän performatiivisuusteorian kautta, jossa sukupuoli nähdään tekemisenä ja tekemisen toistoina (Butler 1999, 177–178). Kansallisuutta ei siis nähdä essentiaalisena ominaisuutena vaan tehtynä ja jossain ajassa ja tilassa toiston avulla tuotettuna (Lempiäinen 2002, 19). Kun kansallisuutta tarkastellaan performatiivisena, on olennaista katsoa kuka tekee mitä ja missä, sillä tekijät voivat olla eriarvoisesti asemoituneita (Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002, 12).

Nira Yuval-Davisin (2000, 173) mukaan kansalliset ja etniset yhteisöt rakentuvat niissä prosesseissa, joissa kollektiivin rajoja määritellään. Yuval-Davis (2000) mainitsee esimerkkinä poliittiset debatit, joissa pohditaan voivatko englannin- ja ranskankieliset kanadalaiset kuulua samaan kansakuntaan. Rajalinjoja vedetään kuitenkin myös jokapäiväisissä uusintamisen käytännöissä. Kansallisuuteen liittyvät kysymykset nousivat usein esille esimerkiksi ruokapöydässä. Tähän on varmasti monia syitä. Ateriat olivat hetkiä, jolloin kaikki olivat koolla ja tunnelma oli pääsääntöisesti rauhallinen, jolloin keskustelulle ylipäätään oli tilaa. Kansallisiin ruokaperinteisiin tutustuminen on päiväkodin monikulttuurisuuskasvatuksessa myös suhteellisen vakiintunut pedagoginen käytäntö, jolloin rajojen hahmottaminen ruuan välityksellä oli luontevaa. Lisäksi jotkut maahanmuuttajataustaiset lapset noudattivat erikoisruokavaliota vakaumuksellisista syistä, mikä saattoi johtaa kansallisuutta pohtiviin keskusteluihin.

Artikkelissani analysoin näitä ruokapöytäkeskusteluja. Esitän että lapset määrittelevät itseään ja merkitsevät kollektiivin rajoja ateriointiin liittyvien käytäntöjen kautta: ruokavalio ymmärrettiin kiinnikkeenä kansalliseen yhteisöön, esimerkiksi

suomalaisuus permoitui perunan syönnillä. Huolimatta siitä, että virallisessa esiopetuksessa tietyt erikoisruokavaliot esitettiin uskonnolliseen vakaumuksiin liittyvinä vaatimuksina, jotkut lapset tulkitivat niitä mieluummin kansallisen kulttuurin näkökulmasta. Yhtenä mahdollisena selityksenä tälle pidän sitä, että esiopetuksen kontekstissa vähemmistöuskonnot representoituvat usein kaikkein fundamentalistisimpien tulkintojen mukaan, jolloin esimerkiksi islamilaisuus näyttäytyy helposti lasten (etenkin tyttöjen) toimijuutta rajoittavana tekijänä (ks. Lappalainen, tulossa). Kansallisuutta ei performoida pelkästään sillä, mitä syödään vaan tärkeää on myös se, miten syödään: kollektiivin rajoja merkittiin paikantamalla erilaisia ruokailuun liittyviä tapoja kansallisiin kulttuureihin. Ruokailuun liittyvien erilaisten tapojen tunnistamisen ja hallinnan perusteella arvioitiin omaa ja muiden kulttuurista kompetenssia.

Paitsi performatiivista, kansallisuus voi olla myös ruumiissa kannettua (vrt. Hakala 2003). Sara Ahmed (2000b, 8) esittää, että kohdatessamme toisia pyrimme tunnistamaan heidät lukemalla merkkejä heidän ruumiistaan tai lukemaan heidän ruumistaan merkinä. Hän on käsitteellistänyt kohtaamisia *muukalaisen* käsitteen avulla. Ahmedin (mt. 21) mukaan muukalaisia ovat ne, joita ei tunnisteta sekä ne, jotka tunnistetaan kuulumattomiksi joukkoon. Ruumiin merkkien luennassa subjektit muotoutuvat suhteessa muukalaisuuteen (mt. 8). Tarkastelen artikkelissani, kuinka eskarilaiset lukevat toisistaan ”meikäläisyyttä” ja muukalaisuutta.

Suomalaisuus käsitteellistyi lähtökohtaisesti valkoihoisuutena (ks. Gordon 2001, 28; Lahelma 2005, 206). Ei-valkoiseksi tunnistetulle muukalaisen paikka oli ensimmäinen tarjolla oleva positio. Ylisukupolvinen läsnäolo, kieliyhteisöön kuuluminen ja valtiokansalaisuus eivät yhdessäkään riittäneet kumoamaan tumman ihonvärin myötä rakentuvaa kokemusta ulkopuolisuudesta (ks. myös Honkasalo 2003, 167). Muukalaisuus on emotionaalisesti haastava positio. Esimerkiksi osittain afrikkalaistaustainen Joanna koki vapauttavana lomamatkan maahan, jossa tunsivat olevansa samanlainen kuin muut: ”*siellä oli muita samannäköisiä ku minä*”. Muukalaisuus oli mahdollista kuitenkin kääntää resurssiksi, kuten Joanna teki kiinnittäessään itsensä isänsä äidinkielen kautta ranskalaisuuteen. Meikäläisyyden ehdot sukupuolittuivat siten, että mukaanottamisen ehdot näyttivät olevan tytöille väljemmät. Nämä sukupuolittuneet prosessit olivat kuitenkin monimutkaisia ja määrittyivät hegemonisen maskuliinisuuden positioista käsin (ks. Connell 1987, 163): esimerkiksi kulttuurisiin kauneusihanteisiin vetoava olemus saattoi liittää tytön suomalaisuuden piiriin.

Artikkelin lopuksi tarkastelen, kuinka kulttuurisia eroja luetaan pukeutumisesta. Tulkitessaan vieraaksi tunnistettua lapset hyödyntävät yhteiskunnassa tarjolla olevia diskursseja tullen samalla uusintaneeksi niitä. Esimerkiksi pohjoismaainen myytti sukupuolten välisestä tasa-arvosta muodosti osan suomalaistaustaisten tyttöjen tulkinnallista varantoa (ks. Lahelma & Öhrn 2003). Joidenkin somalia-laisten naisten kasvot peittävä huntu nähtiin ilmauksena naisten alistetusta asemasta. ”Oikeanlaisella” pukeutumisella myös permoitiin suomalaisuutta. Päivi Harinen (2001, 61) toteaa, että keskeisin jäsenyyden kriteeri kansallisessa yhteisössä näyttäisi olevan ylisukupolvinen jatkuva läsnäolo ja siihen liittyvä traditioiden tuntemus. Traditioiden tuntemusta osoitettiin esimerkiksi ”oikeanlaisella” pukeutumisella. Nämä traditiot muodostivat hankalan pelikentän erityisesti niille maa-

hanmuuttajataustaisille lapsille, jotka aktiivisesti tavoittelivat jäsenyyttä – ”virhe-
liikkeille” ei ollut tilaa. Tästä esimerkkinä on episodi, jossa vietnamilaissyntyinen
Song joutuu kiusatuksi, kun hänen pikkujouluihin tuomansa hiippalakki ei vastaa
muiden poikien käsitystä oikeasta tonttulakista.

Johtopäätöksenä esitän, että kuuluminen kansalliseen yhteisöön on lapsille
keskeinen itsemäärittelyn lähtökohta. Hegemoniseen yhteisöön itsestäänselvästi
paikannetuilla lapsilla on taipumusta merkitä kansallisvaltion rajoja ruumiilli-
suuteen liittyvillä käytännöillä, joilla ”toisiksi” tunnistettuja suljetaan kansallisen
tilan ulkopuolelle. Se miten maahanmuuttajataustaisten lasten jäsenyys toteutuu
vaihtelee. Heillä on kuitenkin strategioita käsitellä marginaalisuuden kokemuksia:
jotkut lähtevät aktiivisesti neuvottelemaan valtakulttuurin kanssa, jotkut sitout-
tavat itsensä vanhempiensa entiseen kotimaahan, jotkut paikantavat itsensä kult-
tuuriseen välitilaan. Artikkelissani esitän, että esiopetuksessa on erityisen tärkeää
herkistyä valtakulttuurin poissulkeville piirteille ja kehittää antirasistista varhais-
kasvatusta.

6 Lopuksi

Tutkimuksessani olen tarkastellut sitä, kuinka kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli rakentuvat lasten välisissä suhteissa sekä esiopetuksen käytännöissä. Olen analysoinut, kuinka esiopetuksen kontekstissa vallitsevat monikulttuurisuuteen liittyvät puhutavat rakentavat erilaisia subjektiviteettejä. Tällöin kansallinen kulttuuri ja etnisyys ymmärretään diskursseina – tapoina rakentaa merkityksiä, jotka organisoivat toimintaamme sekä käsityksiä itsestämme (Hall 1999, 47). Tutkimuksellisenä orientaationa tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan katse kohdistuu niihin prosesseihin, joissa tieto ja ymmärrys rakentuvat.

6.1 Lapsuuden, kasvatuksen ja tutkimuksen risteyksessä

Kysymys monikulttuurisuudesta aktualisoituu, kun vakiintuneet käsitykset kansallisista identiteeteistä alkavat kyseenalaistua yhteiskunnallisten muutosten, esimerkiksi muuttoliikkeiden seurauksena (ks. Hall 2003, 246). Stuart Hallin (mt.) mukaan Isossa-Britanniassa kansalliseen identiteettiin liittyviä käsityksiä horjuttanut muuttoliike alkoi ensimmäisten karibialaisten siirtolaisten myötä vuonna 1948 ja päättyi 1970-luvun lopulla, kun maahanmuuttoa koskevaa lainsäädäntöä tiukennettiin. Suomessa ajatusta kulttuurisesta homogeenisuudesta oli mahdollista helpliä 1990-luvun alkupuolelle asti. Tästä syystä monikulttuurisuuteen ja ylipäättään erilaisuuden kohtaamiseen liittyvillä pohdinnoilla on Suomessa lyhyet perinteet (Lehtonen & Löytty 2003, 10). Kasvatustieteen ja erityisesti opettajankoulutuksen kentällä lähdettiin kehittämään esimerkiksi toimintatutkimuksen avulla pedagogiikkaa vastaamaan niihin haasteisiin, joita kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntymisellä ajateltiin olevan (ks. esim. Järvelä 2002; Jokikokko 2002). Lähtökohtana oli pyrkimys kehittää kasvatuksen kentällä toimivien ihmisten interkulttuurisia valmiuksia (ks. esim. Banks 2001; Bennet 1993).

Omassa analyysissäni olen nojautunut pitkälti brittiläiseen kansallisuutta, kulttuuria, etnisyyttä ja identiteettiä problematisoivaan keskusteluun yrittäen kuitenkin huomioida Suomen historialliset ja yhteiskunnalliset erityispiirteet. Brittiläisen keskustelun käyttökelpoisuutta on kyseenalaistettu siksi, että se kontekstualisoituu siirtomaamenneisyyteen, kun suomalaisten pikemminkin kolonisoituna kansana saatetaan ajatella suhtautuvan erilaisen kohtaamiseen jotenkin toisin (esim. Löytty 2004, 239–243). Väitän kuitenkin, että kyseenalaistaessaan etenkin kansallisvaltion itseäänselvyyden yhteiskunnallisen toiminnan kontekstina ne toimivat eräänlaisena *vastakarvaan* lukemisen välineenä.

Tämä tutkimus sai alkunsa kasvattajana kokemastani hämmennyksestä poisulkevan rasistisen kohtaamisen edessä. Lapsuutta on kuitenkin totuttu ajattelemaan viattomuuden, naiviuden ja haavoittuvuuden aikana (esim. Wynes 2000, 7). Tähän hegemoniseen konstruktion lapsuudesta sopii huonosti ajatus poissulkevista, syrjivistä ”ismeistä”, kuten esimerkiksi rasismista, seksismistä tai nationalismista. Siksi lasten välisissä kohtaamisissa ilmenevien jännitteiden yhteyttä yhteiskunnallisiin eron teon muotoihin (esim. kansallisuus, etnisyys, luokka, sukupuoli)

on usein vaikea tunnistaa. Esimerkiksi tutkimuspäiväkodeissani työskennelleet kokeneet, koulutetut pitkän linjan ammattilaiset eivät olleet havainneet, että lasten välisissä suhteissa olisi ilmennyt rasismia. Havaittua maahanmuuttajataustaisiin lapsiin kohdistuvaa poissulkemista selitettiin mieluummin näiden lasten sosiaalisten taitojen puutteella.

Tämä ei ole seurausta puutteellisesta ammattitaidosta tai refleksiivisyydestä, vaan pikemminkin päinvastoin. Kompetensseihin tai niiden puutteeseen vetoaminen on osa psykologis-pedagogista diskurssia, jolla maailmaa kasvatuksen kontekstissa tehdään ymmärrettäväksi (ks. Davies 2004, 4). Bronwyn Daviesin (2004, 5) mukaan nämä ymmärtämisen tavat (*the ways in which sense is being made*) eivät ole viattomia: se miten subjektit kuvaavat näkemäänsä kertoo siitä, miten subjektin ulkopuolinen maailma on heitä muokannut – tämä koskee sekä tutkimuksen kohteena olevan kentän toimijoita että tutkijaa itseään. Tutkijan tehtävänä on kuitenkin yrittää ymmärtää sitä, miten toimijat tiettyssä kontekstissa tekevät itselleen maailmaa ymmärrettäväksi ja tehdä näkyväksi luonnollisina pidettyjen ajattelutapojen poliittisia, normatiivisia ja moraalisia ulottuvuuksia (Mietola ym. 2005, 12).

Tutkimukseni näkökulmana on ollut erojen rakentuminen esiopetuksessa sekä niiden merkityksellistyminen lasten elämässä. Erityisesti olen kiinnittänyt huomiota kansallisuuteen ja etnisyyteen liittyviin eron tekoihin. Ymmärrän sekä etnisyyden että kansallisuuden viittaavan yhteisöön, joka perustuu olettamukseen yhteisistä kulttuurisista käytännöistä sekä jaetusta historiasta (ks. esim. Phoenix 2001, 128). Kansallisuudesta puhuttaessa tuo yhteisö on kansallisvaltio. Tuula Gordon (2005, 164) on kyseenalaistanut kansallisvaltioon perustuvaa yhteisyyttä toteamalla että kansallisvaltioihin ei asetuta tasavertaisesti ja sosiaalisesti oikeudenmukaisesti (ks. myös Keränen 1998, 159). Esimerkiksi naisilla, lapsilla tai maahanmuuttajilla on kansallisvaltion kontekstissa rajalliset toimintamahdollisuudet verrattuna normatiivista kansalaisuutta edustavaan valkoiseen mieheen. Tutkimukseni keskeinen tulos on, että kansallisuus ja etnisyys sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan kietoutuneina merkityksellistyvät sekä lasten keskinäisissä suhteissa että pedagogisissa käytännöissä monimutkaisella tavalla. Nämä eron ulottuvuudet ovat keskeisiä niissä prosesseissa, joissa lapset rakentavat subjektiiviteettiaan muokaten käsityksiään itsestään ja omista mahdollisuuksistaan.

Tutkimukseni näkökulma ja kontekstualisoituminen uusioikeistolaista koulutuspolitiikkaa kyseenalaistaviin keskusteluihin on tuottanut analyysin, jossa jännitteet, ambivalenssit ja kasvatuksen poissulkevat prosessit jossain määrin korostuvat. Kiinnostava jatkoanalyysin paikka olisikin tarkentaa mukaanottamisen prosesseihin: niihin kohtiin, joissa erilaiset rajat hämärtyvät, ylittyvät tai tulevat haastetuiksi. Näkökulmani valintaa pidän kuitenkin perusteltuna, sillä kasvatuksen kontekstissa valtavirtaistuneelle psykologis-pedagogiselle näkökulmalle kysymykset yhteiskunnallisesta eriarvoisuudesta ovat jääneet vieraiksi. Esimerkiksi Rauni Räsänen (2002, 109) on todennut, että opettajankoulutuksessa vielä 1960- ja 1970-luvuilla vallinnut eettinen velvoite rauhan-, ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatukseen on väistynyt ja tilalle on tullut monikulttuurisuuskasvatus, jonka pyrkimyksenä on välittää opiskelijoille tietoa eri kulttuureista. Tätä teknistä, erilaisuuden hallinnointiin tähtäävää ratkaisua voi pitää yhtenä uusliberalistisen koulutuspolitiikan

ilmentymänä. Näiden valtavirtaisessa kasvatustieteessä epäpoliittisiksi tulkittujen ilmiöiden poliittisuuden näkyväksi tekeminen on tärkeää.

Valtavirtainen monikulttuurisuuskasvatus ainakin varhaiskasvatuksen kontekstissa nojaa liberaaliin perinteeseen, jonka lähtökohtana on ollut ajatus suvaitsevaisuudesta. Tasa-arvon kannalta näkökulma on ongelmallinen, koska kasvatus näyttäytyy neutraalina toimintana vailla poliittista ulottuvuutta. Eriarvoisuus ja syrjintä eivät kuulu liberaalin monikulttuurisuuden sanastoon. Vaatimukset yhteiskunnallisten prosessien eriarvoisuutta tuottavien tekijöiden huomioimisesta ovat tulleet kriittisen pedagogiikan (esim. McLaren & Giroux 2001) ja feministisen pedagogiikan (esim. hooks 1994; Lather 1998) näkökulmista. Molemmat korostavat valtakysymyksiä ja pedagogiikan politisoimista (Aittola & Suoranta 2001; Naskali 2001). Esimerkiksi Sonia Nieto (2004, 180–194) puhuu kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen puolesta. Sille ominaisina piirteinä Nieto (mt.) mainitsee hegemonisten diskurssien kyseenalaistamisen, kulttuurisen essentialismin välttämisen ja yhteiskunnallisen kontekstin huomioimisen pedagogiikassa.

Osa pedagogiikan politisoimisen prosessia voisi olla käytettävien käsitteiden uudelleenarviointi. Monikulttuurisuuden käsitettä kohtaan on esitetty kritiikkiä, koska siinä on katsottu olevan sisäänrakennettuna ajatus kulttuureista selvärajaisina ja staattisina (Anthias 2002, 22). Kriittinen monikulttuurisuus ja interkulttuurisuus ovat käsitteitä, joissa on pyritty tunnustamaan kulttuurin ja identiteetin dynaaminen luonne (Räsänen 2002, 100). Kaikki kolme edellämainittua käsitettä ovat läsnä suomalaisissa kasvatus- ja pedagogiikkakeskusteluissa. Sen sijaan avoimesti poliittinen antirasismien käsite on ainakin varhaiskasvatuksen kontekstissa harvoin käytetty. Käsitettä on kritisoitu siitä, että keskittyessään institutionaaliselle, taloudelliselle ja poliittiselle tasolle se sivuuttaa kulttuurin ja johtaa päättelyn sosiaaliseen determinismiin. Lisäksi antirasismien on sanottu operoivan rodullisilla (erityisesti musta/valkoinen) kategorioilla, jolloin se tulee niitä samalla uusintaneeksi. (Anthias 2002, 22.)

Pohjoismainen hyvinvointiajattelu yhtenäiskoulujärjestelmineen on uusoi-keistolaisista tuulista huolimatta pitänyt toistaiseksi pintansa siinä mielessä, että sosiaalinen eriarvoisuus ei vielä ”hyppää silmille” samalla tavoin kuin ehkä Yhdysvalloissa tai Isossa-Britanniassa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö eriarvoisuutta olisi, ja suuntaus tässä suhteessa on ollut kasvamaan päin (ks. esim. Bardy, Salmi & Heino 2001, 31). Lisääntyvän ja uusia muotoja saavan eriarvoisuuden edessä on ehkä paikallaan ottaa käyttöön käsitteet, jotka ottavat huomioon ilmiöiden poliittisen luonteen. Tässä mielessä antirasismi-käsitteen implementointi kasvatusta koskevaan keskusteluun on perusteltua, koska toisin kuin monikulttuurisuussuuntaukset, se kiinnittää huomiota taloudellisiin ja poliittisiin prosesseihin (ks. Anthias & Lloyd 2002, 18).

Floya Anthias ja Cathie Lloyd (2002, 15) toteavat, että antirasismien määrittelyn tulisi olla riittävän joustava taipuakseen eri konteksteihin ja muuttuvissa olosuhteissa ilmeneviin erilaisiin rasismien muotoihin. Floya Anthiaksen (2002, 41–43) mukaan antirasismissa on kysymys sekä identiteettiin liittyvistä käsityksistä että materiaalistien ja symbolisten resurssien jakautumisesta. Konventionaalinen, pysyvyttä ja yhtenäisyyttä korostava näkemys kiinnittää kategorioille rajat ja asemoi yksilöt hierarkisiin asemiin. Kategorioille on ominaista suhteellistumi-

nen (*relationality*), luonnollistuminen (*naturalisation*) ja kollektivisoituminen (*collectivisation*) (mts. 41). Suhteellistuneina kategoriat rakentuvat usein dikotomisina (esim. mies/nainen, musta/valkoinen). Luonnollistuneina ne näyttäytyvät itsestäänselvinä ja kyseenalaistamattomina. Kollektivisoimisessa joistain piirteistä tulee koko ryhmän ominaisuus ja kategorioiden perusta (mt. 41). Anthiaksen (2002, 23) ehdottaman antirasismien lähtökohtana on antiessentialistinen näkemys kulttuurista ja identiteetistä, jossa molemmat ymmärretään prosesseina eikä identiteettiä redusoida kulttuuriin. Lähtökohtana on myös valtakysymysten tunnistaminen: yksilöt asemoituvat yhteisöihinsä eriarvoisesti ja toisaalta yhteisöt tulevat asemoiduksi eriarvoisesti esimerkiksi kansallisvaltion kontekstissa (ks. Gordon 2005). Tasa-arvoistamiseen tähtäävien käytäntöjen tulisi kohdistua niin sukupuoleen, yhteiskuntaluokkaan kuin etniseen taustaankin perustuvan eriarvoisuuden purkamiseen (Anthias 2002, 43).

6.2 Kansalaisuuden ”kielioppi” toisin ajattelemisen mahdollisuutena?

Tavoitteenani ei ole ollut kehittää uutta pedagogiikkaa (vrt. esim. Banks 2002). Tutkimukseni perusteella voi kuitenkin pohtia, millaisista lähtökohdista suomalaisessa kontekstissa olisi mahdollista kehittää antirasistista pedagogiikkaa. Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdissa korostetaan tavallisesti ”oman” (suomalaisen) kulttuurin tuntemista suvaitsevaisuuden lähtökohtana. Tutkimuspäiväkodeissani henkilökunta oli tähän tavoitteeseen sitoutunut, ja osa mainitsi sen vaalimisen työnsä keskeisimmäksi tavoitteeksi. Toinen tavallisesti korostettu kasvatustavoite on ”muihin” kulttuureihin tutustuminen. Tutkimukseni perusteella väitän, että nämä opetussuunnitelmassakin mainitut lähtökohdat ovat jossain määrin ongelmallisia. Ylisukupolvinen kiinnittyminen Suomeen takasi etulyöntiaseman. Lapset joiden suomalaisuus ei problematisoitunut, käyttivät ”omaa” kulttuuriaan strategisesti poissulkemisen välineenä. Suomalaisuus myös sukupuolittui: etenkin pojat aktiivisesti performatoivat suomalaisuuttaan. ”Toisiin” kulttuureihin tutustumisessa pedagogisena käytäntönä oli paitsi erilaisiin tapoihin ja kulttuurituotteisiin tutustuminen, niin myös ohjaaminen kulttuuristen erojen havainnointiin, jolloin ”toinen” asetettiin arvioivan katseen kohteeksi ja havaittiin fundamentaalisesti erilaiseksi.

Nora Räthzel on pohtinut sitä, kuinka kansallisvaltio merkityksellistyy jäsenilleen. Räthzelin (2002, 87) mukaan identifioituminen kansallisvaltioon tarjoaa yhteiskunnallisiin hierarkioihin epätasa-arvoisesti positioituville yksilöille hallinnan ja subjektuuden tunteen, jota hän nimittää *kuvitteelliseksi subjektipositiksi* (*imaginary subject position*). Lapset ovat ryhmä, joiden yhteiskunnallista asemaa luonnehtii vajaanalaisuus (ks. esim. Aapola 1999). Kansallisuus oli merkittävä lasten ajattelua jäsentävä kategoria, jolla itseä ja muita asemoitiin sosiaalisiin hierarkioihin. Kun suomalaisuus on kasvatuksen ensisijaisena lähtökohtana, niin hallinnan kokemus on tarjolla niille lapsille, joiden suomalaisuus ei kyseenalaistu. Tällöin antirasistisen pedagogiikan kehittäminen voi olla vaikeaa. Rinnalla olisi ainakin syytä tietoisesti miettiä yhteisiä identifioitumisen paikkoja ja jaettavissa olevia kokemuksia.

Nira Yuval-Davis (2002, 56–58) ehdottaa antirasismiin lähtökohdaksi kansalaisuuden käsitteen laajentamista. Tavallisesti kansalaisuudella tarkoitetaan oikeutta kyseisen valtion passiin. Tähän oikeuteen viittasi eräs tutkimukseeni osallistuneista maahanmuuttajataustaisista lapsistakin tilanteessa, jossa Suomi oli juhlinnan kohteena ja hänen osallisuutensa tuli kyseenalaistetuksi. Monen Suomen valtion kansalaisen osallisuus tulee kyseenalaistetuksi virallisissa dokumenteissa, kun suomalaisuus määritellään esimerkiksi kielellisenä yhteenkuuluvuutena (ks. Lappalainen 2002a, 242). Yuval-Davisin (2002, 56) mukaan kaiken antirasistisen toiminnan edellytys on monitasoinen (*multi-layered*) näkemys kansalaisuudesta. Näin toisaalta puretaan kansallisvaltion ja kansalaisuuden itsestäänselvä yhteys ja toisaalta huomioidaan, että kansalaiset voivat olla jäseniä useissa yhteisöissä eikä muihin yhteisöihin kuulumisen voi olla peruste oikeuksien rajoittamiselle. Etnografinen tutkimukseni teki näkyväksi kansallisuuden poissulkevia piirteitä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimukseni perusteella pidänkin mahdollisena, että antirasistinen pedagogiikka edellyttää siirtymistä ”kansallisvaltion kieliopista” (ks. Keränen 1998) ”kansalaisuuden kielioppiin”, jolloin valtavirtaistettaisiin sellaiset käsitteet kuin solidaarisuus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo.

Lähteet

- Aapola, Sinikka (1999): *Murrosikä ja sukupuoli: Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: SKS.
- Adams St. Pierre, Elisabeth (2000): Poststructural Feminism in Education: An overview, *Qualitative Studies in Education* 13(5): 477–515.
- Ahmed, Sara (2000a): Boundaries and Connections. Teoksessa Sara Ahmed, Jane Kilby, Celia Lury, Maureen McNeil & Beverley Skeggs (toim.) *Transformations – Thinking through Feminism*. Lontoo & New York: Routledge.
- Ahmed, Sara (2000b): *Strange Encounters: Embodied Others and Post-Colonialism*. Lontoo & New York: Routledge.
- Aittola, Tapio & Suoranta, Juha (2001): Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa Henry A. Giroux & Peter McLaren (toim.) *Kriittinen pedagogiikka* Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Alanen, Leena (1988): Rethinking Childhood, *Acta Sociologica* 31(1), 53–67.
- Alanen, Leena (2001): Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen: Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Alapuro, Risto (1994): *Suomen synty paikallisena ilmiönä 1890–1933*. Porvoo: Hanki ja jää.
- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Lontoo & New York: VERSO.
- Anthias, Floya & Lloyd, Cathie (2002): Introduction: Fighting Racism, Defining the Territory. Teoksessa Floya Anthias ja Cathie Lloyd (toim.) *Rethinking Anti-racisms from Theory to Practice*. Lontoo & New York: Routledge.
- Anthias, Floya (2002): Diasporic Hybridity and Transcending Racisms: Problems and Potential. Teoksessa Floya Anthias & Cathie Lloyd (toim.) *Rethinking Anti-racisms from Theory to Practice*. Lontoo & New York: Routledge.
- Atkinson, Paul (1992): *Understanding Ethnographic Texts*. Newbury Park, Lontoo & New Delhi: Sage.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda & Delamont, Sara (2003): *Key Themes in Qualitative Research: Continuities and Changes*. Walnut Creek, New York & Oxford: Altamira Press.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda & Delamont, Sara & Lofland, John & Lofland, Lyn (2001): Johdanto teoksessa *Handbook of Ethnography*. Lontoo, Thousands Oaks & New Delhi: Sage.
- Banks, James A. (2001): Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (toim.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- Banks, James A. (2002): Race, Knowledge Construction, and Education in the USA, *Race, Ethnicity and Education* 5(1), 7–27.
- Bardy, Marjatta & Salmi, Minna & Heino, Tarja (2001): *Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun*. Helsinki: STAKES-Raportteja 263.
- Bennet, Milton J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural sensitivity. Teoksessa Paige, R. Michael (toim.) *Education for the Intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press.

- Billig, Michael (1995): *Banal Nationalism*. Lontoo: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre (1986): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Lontoo: Routledge.
- Butler, Judith (1990/1999): *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity*. Lontoo & New York: Routledge.
- Clifford, James (1986): Introduction: Partial Truths. Teoksessa James Clifford & George, E. Marcus (toim.). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles & Lontoo: University of California Press.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996): *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, Lontoo & New Delhi: Sage.
- Coffey, Amanda (1999): *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. Lontoo, California & New Delhi: Sage.
- Connell, Robert W. (1987): *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.
- Connolly, Paul (1996): Seen but Never Heard: Rethinking Approaches to Researching Racism and Young Children, *Discourse: studies in the cultural politics of education* 17(2), 171–185.
- Connolly, Paul (1998): *Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in MultiEthnic, Inner-City Primary School*. Lontoo & New York: Routledge.
- Corsaro, William A. (1985): *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Wesport: Ablex Publishing.
- Davies, Bronwyn (1989): *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, Bronwyn (2004): Introduction: Poststructuralist Lines of Flight in Australia, *International Journal of Qualitative Studies in Education* 17(1), 3–9.
- Delamont, Sara & Atkinson, Paul (1995): *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Creskill, NJ: Hampton Press.
- Emerson, Robert M. & Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda I. (1995): *How to Write Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Emerson, Robert M. & Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda I. (2001): Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo, Thousands Oaks & New Delhi: Sage.
- Epstein, Debbie (1998): ‘Are you a girl or are you a teacher?’ ‘The Least Adult’ Role in Research about Gender and Sexuality in a Primary School. Teoksessa Geoffrey Walford (toim.) *Research about Education*. Lontoo: Falmer Press.
- Foucault, Michell (1988): ‘The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom’. Teoksessa James Bernauer & David Ramussen (toim.) *The Final Foucault*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Francis, Becky (2001): Beyond Postmodernism: Feminist Agency in Educational Research. Teoksessa Becky Francis & Christine Skelton (toim.) *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Gilroy, Paul (1987): *There aint’t no Black in the Union Jack*. Lontoo: Hutchinson.
- Gitz-Johansen, Thomas (2003): Representations of Ethnicity: How Teachers Speak about Ethnic Minority Students. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. Lontoo: Tufnell Press.

- Goodson, Ivor (1994): *Studying Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Gordon, Tuula (2001): Kuka voi olla suomalainen – erot ja yhteisyys ”muihin” nuorten naisten ja miesten rakentamina, *Nuorisotutkimus* 19(1) 25–38.
- Gordon, Tuula (2005): Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontevoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1998): Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa Pentti Alasuutari & Petri Ruuska (toim.) *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja, & Tolonen, Tarja (1999): Learning the Routines: 'Professionalization' of Newcomers in Secondary School, *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12(6), 689–705.
- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja, & Tolonen, Tarja (2000): Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta, *Naistutkimus* 13(1), 17–32.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma Elina (2000): *Making Spaces: Citizenship and Difference at School*. Lontoo: MacMillan Press.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma Elina (2001): Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo: Sage.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina (2002): Researching Citizenship and Difference in Schools. Teoksessa Geoffrey Walford (toim.) *Debates and Developments in Ethnographic Methodology*. Oxford: JAI Elsevier Science.
- Gordon, Tuula & Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (2002): Johdanto. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonen hei! Kansalaisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina & Beach, Dennis (2003): Marketisation of Democratic Education: Ethnographic Insights. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. Lontoo: Tufnell Press.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003): Kartoitettua pedagogiikkaa: ”me” ja ”muut” nuorten puheissa. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä: Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet (2003): Nation Space: The Construction of Citizenship and Difference in Schools. Teoksessa Tuula Gordon, Dennis Beach & Elina Lahelma (toim.) *Education and Difference during the Era of Restructuring: Ethnographic case studies from the Nordic countries*. Lontoo: Tufnell Press.
- Gupta, Akhil & Ferguson, James (1997): Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference. Teoksessa Akhil Gupta & James Ferguson (toim.) *Culture, Power and Place: Explorations in Critical Anthropology*. Durham & Lontoo: Duke University Press.
- Hage, Ghassan (2000): *White Nation – Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*. New York: Routledge & Annandale: Pluto Press.
- Hargreaves, Andy (1994): Critical Introduction, Teoksessa Goodson, Ivor: *Studying Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Hakala, Katariina (2003): *Opettajan paikka. Erojen ja valtasuhteiden rakentuminen peruskoulun opettajien puheissa ja koulun käytännöissä*. Tutkimussuunnitelma.

- Hall, Stuart (1997): *Representations: Cultural Representations and Signifying Practice*. Lontoo: Sage.
- Hall, Stuart (1999): *Identiteetti*. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart (2003): Monikulttuurisuus. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Harinen, Päivi (2000): *Valmiiseen tulleet – Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.
- Harinen, Päivi (2001): Kulttuurikameleontteja vai matkalaukkulapsia? Nuoret kaksoiskansalaiset kansalaisuusmääritelmien kyseenalaistajina, *Nuorisotutkimus* 19(2), 55–64.
- Hartman Sven, G. (1988): Problemformulering och metodval. Teoksessa Mogens K. Jensen (toim.) *Interview med børn*. Socialforskningens instituttet Rapport 88:9, Kööpenhamina.
- Hautaniemi, Petri (2004): *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimuseura, julkaisuja 41.
- Heinämaa, Sara (1996): *Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuoliyksymykselle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoikkala, Tommi (1993): *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Helsinki: Gaudeamus.
- Holland, Janet & Ramazanoglu, Caroline & Sharpe, Sue & Thompson, Rachel (1998): *The Male in the Head: Young People, Heterosexuality and Power*. Lontoo: Tufnell Press.
- Honkasalo, Veronika (2003): Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja suomalaisuudesta ja rasismista. Teoksessa Päivi Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä: Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hujala-Huttunen, Eeva & Nivala, Veijo (1996): *Yhteistyö päivähoitossa: Kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hänninen, Sisko-Liisa & Valli, Siiri (1986): *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.
- James, Allison & Prout, Alan (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: New Directions in the Sociological Study of Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- James, Allison & Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison (2001): Ethnography in the Study of Children and Childhood Educational Settings. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo: Sage.
- Jenks, Chris (2000): Zeitgeist Research on Childhood. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children – Perspectives and Practices*. Lontoo & New York: Falmer Press.
- Jokikokko, Katri (2002): Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria-Liisa Järvelä & Tarja Lamminmäki-Kärkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi & Suoninen Eero (1993): *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Järvelä, Maria-Liisa (2002): Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus: orientaatio-perusta ja epistemologia. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Marja-Liisa Järvelä & Tarja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Kalliala, Marjatta (1999): *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankkunen, Tarja (2004): *Tytöt, pojat ja ”erojen leikki”: Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52.
- Keränen, Marja (1998): Suomi tutkimuksen luontona. Teoksessa Marja Keränen (toim.) *Kansallisvaltion kielipöpi*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 28.
- Komulainen, Katri (2001): 1930-luvun suomalainen oppikoulu kansallisuuden näyttämönä. *Nuorisotutkimus* 19(2) 39–54.
- Komulainen, Katri (2002): Kansallisen ajan esitykset oppikoulun juhliissa. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Korkiakangas, Pirjo (1996): *Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa*. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Koski, Leena & Paju, Petri (1998): Yksilöllisen moraalin paradoksi opetussuunnitelmissa, *Nuorisotutkimus* 16(4), 3–13.
- Koski, Leena (2001): *Hyvän lapsen kasvattamisen ideaalit – tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Knuuttila, Seppo (1989): Paikan synty suomalaisena ilmiönä. Teoksessa Pertti Alasuutari & Petri Ruuska (toim.) *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, Elina (1992): *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, Elina (1993): Policies of Gender and Equal Opportunities in Curriculum Development – Discussing the Situation in Finland and Britain. *Research Bulletin* 85. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Lahelma, Elina (2000): *Inclusion and Exclusion in Educational Processes*. Tutkimussuunnitelma Helsingin yliopistolle.
- Lahelma, Elina (2004): Finding Communalities, Making Differences, Performing Masculinities: Reflections of Young Men on Military Service, *Gender and Education* 15(3), 205–217.
- Lahelma, Elina (2005): Yhteisöllisyyden rakentamista ja erontekoja: nuoret miehet puhuvat armeijasta. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2003): 'Strong Nordic Women' in the Making? Gender Policies and Classroom Practices. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. Lontoo: The Tufnell Press.

- Lappalainen, Sirpa (1997): *Lasten soittoharrastus – iloa ja riemua vai itkua ja hammasten kiristystä?* Sosiologian pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopiston sosiologian laitos. <http://www.helsinki.fi/%7Elappalai/gradu.htm>
- Lappalainen, Sirpa (2002a): ”Eskarissa eurokuntoon” – esiopetus (suomalais)kansallisena projektina. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, Sirpa (2002b): As a Researcher between Children and Teachers. Teoksessa Geoffrey Walford (toim.) *Debates and Developments in Ethnographic Methodology*. Oxford: JAI Elsevier Science.
- Lappalainen, Sirpa (2003): Celebrating Internationality: Constructions of Nationality at Preschool. Teoksessa Dennis Beach, Tuula Gordon & Elina Lahelma (toim.) *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. Lontoo: Tufnell Press.
- Lappalainen, Sirpa (tulossa): Liberal multiculturalism and national pedagogy in Finnish preschool context: inclusion or nation making? *Pedagogy, Culture and Society*.
- Lappalainen, Sirpa & Rajander, Silja (2005): Maailmankansalaisia ja muuta väkeä. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lather, Patti (1998): Critical Pedagogy and its Complicities: a Praxis of Stuck Places, *Educational Theory* 48(4), 487–497.
- Laws, Catherine (2004): Poststructuralist Writing at Work, *International Journal of Qualitative Studies in Education* 17(1), 114–127.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2000): *Lasten kesken – lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.
- Lehtonen, Jukka (1999): Piilossa ja näkyvässä – seksuaalisuuden kirjo koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (2003): Miksi erilaisuus. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Lempiäinen, Kirsti (2002): Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Lepola, Outi (2000): *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi*. Helsinki: SKS.
- Löytty, Olli (2004): Meistä on moneksi. Teoksessa Mikko Lehtonen, Olli Löytty & Petri Ruuska (toim.) *Suomi toisin sanoen*. Tampere: Vastapaino.
- Mandell, Nancy (1991): The Least-Adult Role in Studying Children. Teoksessa Frances Chaput Waksler (toim.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. Lontoo: Routledge-Falmer.
- Markkola, Pirjo (2002): Vahva nainen ja kansallinen historia. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Marshall, T.H. (1950): *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Polity Press.
- Mayall, Berry (2000): Conversations with Children: Working with Generational Issues. Teoksessa Pia Christensen & Allison James (toim.) *Research with Children Perspectives and Practices*. Lontoo & New York: Falmer Press.
- Mayall, Berry (2002): *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

- Mac an Ghaill, Máirtín (1994): *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- McClintock, Anne (1995): *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. New York & Lontoo: Routledge.
- McLaren, Peter & Giroux, Henry A. (2001): Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana: Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Henry A. Giroux & Peter McLaren (toim.) *Kriittinen pedagogiikka* (toim.) Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- McRobbie, Angela (1997): The Es and the Anti-Es: New Questions for Feminism and Cultural Studies. Teoksessa Marjorie Ferguson & Peter Golding (toim.) *Cultural Studies in Question*. Lontoo, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Metso, Tuija (2004): *Koti, koulu ja kasvatusta – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Kasvatustieteellinen seura.
- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa (2005): 'Hullunkuriset perheet'. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Mietola, Reetta & Lahelma, Elina & Lappalainen, Sirpa & Palmu, Tarja (2005): Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontevoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Mishler, Elliot G. (1986): *Research Interviewing. Context and Narrative*. Cambridge, Massachusetts & Lontoo: Harvard University Press.
- Naskali, Päivi (2001): Sukupuolitetu subjektin pedagogisella näytämöllä: Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan, *Aikuiskasvatusta* 4, 286–294.
- Nieto, Sonia (2004): Critical Multicultural Education and Students' Perspectives. Teoksessa Gloria Ladson-Billings & David Gillborn (toim.) *Reader in Multicultural Education*. Lontoo: Routledge Falmer.
- Nätkin, Ritva (2002): Hyvinvointia perheille – Väestöpolitiikka ja naisten toimijuus. Teoksessa Tuula Gordon, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineiton heilä. Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus: Esiopetussuunnitelman perusteet 1996, Helsinki.
- Opetushallitus: Esiopetussuunnitelman perusteet 2000, Helsinki.
- Opetusministeriö (2001): Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio 11:2001.
- Paasi, Anssi (1998): "Me" ja "muut" suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa Pertti Alasuutari & Petri Ruuska (toim.) *Elävänä Euroopassa: Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Paju, Elina (2005): Oma paikka, jaettu tila: lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontevoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Palmu, Tarja (2003): *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä*. Helsingin yliopisto: kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 189.
- Pateman, Carol (1988): *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity Press.

- Phoenix, Ann (2001): Racialization and Gendering in the (Re)production of Educational Inequalities. Teoksessa Becky Francis & Christine Skelton (toim.) *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Perusopetuslaki 628/1998, L 1288/23.12.1999. <http://www.Finlex.fi>.
- Place, Bernard (2000): Constructing the Bodies of Ill Children in the Intensive Care Unit. Teoksessa Alan Prout (toim.) *The Body, Childhood and Society*. Lontoo: MacMillan Press.
- Popkewitz, Thomas (1998): *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, Thomas (2001): Rethinking the Political: Reconstituting National Imaginaries and producing difference, *International Journal of Education* 5, 177–209.
- Prendergast, Shirley (1995): “Learning the Body in the Mind”. Teoksessa Janet Holland & Maude Blair (toim.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Prendergast, Shirley (2000): ‘To Become Dizzy in our Turning’: Girls, Body-maps and Gender as Childhood Ends. Teoksessa Alan Prout (toim.) *The Body, Childhood and Society*. Lontoo: MacMillan Press.
- Prout, Alan (2000): Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. Teoksessa Alan Prout (toim.) *The Body, Childhood and Society*. Lontoo: MacMillan Press.
- Pösö, Tarja (1993): *Kolme koulukotia. tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa*. Tampere: Acta Universitas Tampereensis 509.
- Ramazanoglu, Caroline & Holland, Janet (2002): *Feminist Methodology: Challenges and Choices*. Lontoo, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Rantonen, Eila (1999): Länsimaisten kuvien rotunaiset. Teoksessa Jaana Airaksinen & Tuula Ripatti (toim.) *Rotunaisia ja feminismejä. Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Rastas, Anna (2002): Katseilla merkityt, silminnähdyn erilaiset: lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista, *Nuorisotutkimus* 20(3), 3–17.
- Räsänen, Rauni (2002): Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria-Liisa Järvelä & Tarja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Räthzel, Nora (2002): Germans into Foreigners: How Anti-nationalism Turns into Racism. Teoksessa Floya Anthias & Cathie Lloyd (toim.) *Rethinking Anti-racisms from Theory to Practice*. Lontoo & New York: Routledge.
- Salo, Ulla-Maija (1999): *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä – Tutkimus koulun maailmoista ja järjestyksistä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Sherman Heyl, Barbara (2001): Ethnographic Interviewing. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo, Thousands Oaks & New Delhi: Sage.
- Skeggs, Beverley (1997): *Formations of Class and Gender – Becoming Respectable*. Lontoo, Thousands Oaks & New Delhi: Sage.
- Skeggs, Beverley (1999): Seeing Differently: Ethnography and Explanatory Power, *Australian Educational Researcher* 26(1), 33–53.
- Skeggs, Beverley (2001): Feminist Ethnography. Teoksessa Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland & Lyn Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Lontoo, Thousands Oaks & New Delhi: Sage.

- Soilevuo-Grønnerød, Jarna (2004): On the Meanings and Uses of Laughter in Research Interviews: Relationships between Interviewed Men and a Woman Interviewer, *Young* 12(1), 31–49.
- Strandell, Harriet (1992): Uusi lapsi on syntynyt? ”Uuden” lapsitutkimuksen arviointia, *Nuorisotutkimus* 10(4), 19–27.
- Strandell, Harriet (1994): *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- Søndergaard, Dorte Marie (2002): Poststructuralist Approaches to Empirical Analysis, *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2, 187–204.
- Taylor, Sandra (1997): Critical Policy Analysis: Exploring Context, Texts and Consequences, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 18(1), 23–35.
- Thorne, Barry (1999): Keskustelu Nordic Educational Research Associationin puiteissa toimineen Etnoped-verkoston seminaarissa Uppsalassa lokakuussa 1999.
- Tolonen, Tarja (2001): *Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomaala, Saara (1999): Poista vetelyys ja basillit – vahvista itsenäistä kansakuntaa: Koululaisen kuva 1920- ja 1930-luvun terveystoimissa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Tuomaala, Saara (2000): Muisteltu maalaislapsuus 1930-luvulla. Suullisen historian näkökulma lapsuuteen, *Nuorisotutkimus* 18(3), 2–19.
- Vakimo, Sinikka (2001): *Paljon kokeva, vähän näkyvä. Tutkimus vanhaa naista koskevista kulttuurisista käsityksistä ja vanhan naisen elämäkäytännöistä*. Helsinki: SKS.
- Walkerdine, Valerie (2004): Developmental Psychology and the Study of Childhood. Teoksessa Mary Jane Kehily (toim.) *Childhood Studies*. Maidenhead & New York: Open University Press.
- Van Maanen, John (1988): *Tales of the Field: On writing ethnography*. Chicago & Lontoo: The University of Chicago Press.
- Vanttaja, Markku (2002): *Koulumenestyjät. Tutkimus laudatur-ylöoppilaiden koulutus- ja työurista*. Kasvatusalan tutkimuksia 8. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Virtanen, Jorma (1998): *Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, 624.
- Wynes, Michael, G. (2000): *Contesting Childhood*. Lontoo & New York: Falmer Press.
- Välimäki, Anna-Liisa (1999): *Lasten hoitopuu: Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvulla*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Värtö, Petteri (2000): ”mies vastaa tekosistaan... siinä missä nainenkin”: maskuliinisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 79.
- Yuval-Davis, Nira (1997): *Gender Nation*. Lontoo: Sage.
- Yuval-Davis, Nira (2000): Citizenship, Territoriality and Gendered Construction of Difference. Teoksessa Frank Isin (toim.) *Democracy, Citizenship and the Global City*. Lontoo: Routledge.
- Yuval-Davis, Nira (2002): Some Reflections on the Questions of Citizenship and Anti-Racism. Teoksessa Floya Anthias & Cathie Lloyd (toim.) *Rethinking Anti-Racisms from Theory to Practice*. Lontoo & New York: Routledge.
- Zizek, Slavoj (1991): *Looking Awry: An Introduction to Jacques Lacan through Popular Culture*. Cambridge, Massachusetts & Lontoo: MIT press.

Liitteet

Liite 1

HYVÄT ESIKOULULAISTEN VANHEMMAT

Työskentelen tutkijana Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella. Teen väitöskirja -tutkimusta esiopetuksesta. Olen kiinnostunut siitä, millaisia ajatuksia, käsityksiä ja mielipiteitä lapsilla ja heidän vanhemmillaan on esikoulusta, koulusta ja kulttuurista.

Tarkoituksenani on seurata esiopetusryhmää koko toimintakauden ajan sekä haastatella lapsia pareittain tai ryhmissä. Toivoisin myös, että joillakin vanhemmilla olisi aikaa tulla haastateltaviksi. Haastatteluun osallistuminen on sekä lapsille että vanhemmille vapaaehtoista. Lasten haastatteluun tulen pyytämään vielä erikseen luvan.

Halutessanne lisätietoja voitte ottaa yhteyttä puhelimitse (191 28077), (kotinumero), (gsm) tai sähköpostitse (sirpa.lappalainen@helsinki.fi). Kaiken saamani tiedon tulen käsittelemään ehdottoman luottamuksellisenä.

Esikoululaisenne osallistuminen on tutkimuksen onnistumisen kannalta erinomaisen arvokasta ja lapsellenne toivottavasti mukava ja mielenkiintoinen kokemus.

Ystävällisin terveisin

Sirpa Lappalainen
Kasvatustieteen laitos
Helsingin yliopisto

Liite 2

Havainnointikaavake

(Esikuvana Tuula Gordonin tutkimusharjoituskurssilla lukuvuonna 1992–1993 kouluhavainnointia varten tehty lomake).

Taustatiedot:

- "Eskarilaisten" päivän rakenne
- Henkilökunta, lapset (talossa, ko. Ryhmässä)
- Milloin päiväkotia on rakennettu

Rakennukset (ulkoa):

- Koko
- Materiaali
- Ulkomuoto (mm. Onko itsenäinen rakennus vai esim. huoneisto kerrostalon kivijalassa)
- Sijainti (ilmansuunta, sijainti asutukseen nähden)
- Ulkoilualue (mm. pihan koko, niiden lukumäärä, muoto, varastot, katokset, verannat, välineet, pyörien, lastenrattaiden säilytys, parkkipaikat, ikkunoiden sijainti suhteessa pihaan)
- Mahdollisuus ulkoilla aidatun piha-alueen ulkopuolella?
- Mahdolliset leikkipuistot?
- Arkkitehtuuri
- Rakennusten kunto
- Värit
- Yleisviihtyisyys
- Sisäänkäynnit

Rakennukset (sisällä):

Pohjapiirustus?:

- Sisustus, värit, materiaalit, kunto
- Vessojen sijainti
- Käytävät
- Keittiön sijainti
- Juhla/liikuntatila
- Erityistilat (vesileikkihuone, terveydenhoituhuone, neuvotteluhuone, puutyöhuone, mahdolliset muut tilat)
- Äänieristys, akustiikka
- Johtajan huone
- Henkilökunnan sosiaalilat (kahvihuone, pukuhuoneet)
- Viihtyisyys
- Valaistus
- Ryhmätilat (koko, miten jaettu, sijoitus, mitä periaatteita)
- Siivoukserot
- Sisääntulotila

Ryhmätilat:

- Värit
- Sisustus (tekstiilit, valaisimet, kuvat, koristeet, ilmoitustaulut, ym. rekvisiitta)
- Kalustus (aikuisten/lasten kalusteet erikseen, vuoteet, nojatuolit)
- Kalustuksen sijoittelu/järjestys
- Säilytystilat
- Oppimateriaalit / oppimisympäristö
- Ikkunat
- Tunnelma / viihtyisyys

Tilankäyttö ulkona:

- Pihan / pihojen käyttö – kuka käyttää mitäkin?
- Ulkoilu: Missä ovat lapset, missä aikuiset?, mitä jakoja, tytöt/pojat, ikäryhmät, ryhmittymät
- Säännöt
- Mitä on käytettävissä (kiinteät välineet esim. keinu, lelut)
- Mihin saa mennä, mihin mennään ja kenen kanssa (esim. aidan toiselle puolelle, mahdolliselle urheilukentälle, puistoon jne.)
- Mitä tehdään ja kenen kanssa (leikit, pelit, oleilu, tappelu, liikkuminen, paikallaan olo)
- "Säpinä"
- Ilmapiiri
- Kuka valvoo, miten ja missä?
- Ulosmenosäännöt
- Miten mennään sisälle
- Rutiinit (pukemiset, riisumiset, "sopiva vaatetus")
- Rajat
- Lähiympäristössä liikkuminen

Tilankäyttö sisällä:

Ryhmätiloissa

- Puhuminen – säännöt ja tavat (paljonko lapset puhuvat, paljonko henkilökunta puhuu, kuinka ja miten puhetta hallitaan, kuka puhuu kenelle)
- Liikkuminen – säännöt ja tavat
- Missä ovat lapset, missä aikuiset?, mitä jakoja, tytöt/pojat, ikäryhmät, ryhmittymät
- Onko istumajärjestystä (jos on niin kartta)
- Mihin saa mennä ja mihin mennään ja kenen kanssa (esim erikoistilat, varastot jne)
- Mitä tehdään ja kenen kanssa (leikit, pelit, oleilu, tappelu, liikkuminen, paikallaan olo)
- "Säpinä"
- Ilmapiiri
- Kuka valvoo, miten ja missä?
- Onko ruoka-apulaisia, jos on niin miten he valikoituvat

- Lasten huomio – mihin ja kehen?
- Opettajan huomio – mihin ja kehen?
- Lasten puhe / ruumiin kieli (eleet, ilmeet)
- Opettajan puhe / ruumiin kieli (eleet, ilmeet)
- Siirtymätilanteet (vaihtaminen toiminnasta/tilasta toiseen)
- Ruokailussa toimiminen / puhuminen (olettaen että se tapahtuu ryhmätilassa)
- Pukeminen, riisuminen (esim. Vaihdettaanko liikuntavaatteet, jos niin missä)

Muulla:

- Liikkuminen – säännöt, tavat
- Siirtymätilanteet (vaihtaminen toiminnasta/tilasta toiseen säännöt, puheet)

Pukeutuminen

- Lapset, henkilökunta (säännöt, normit)

Liite 3

Tutkimussopimus

Allekirjoittanut haastateltava osallistuu Sirpa Lappalaisen tutkimuksen ”Lapset kansalaisina esiopetuksessa” haastatteluun ja suostuu haastatteluaineiston käyttöön seuraavilla ehdoilla, joihin allekirjoittanut tutkija sitoutuu:

Haastatteluja käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Haastateltavien nimet eivät näy tutkimuksesta julkaistavissa kirjoituksissa eivätkä tutkijan pitämässä esitelmässä tai luennoissa. Mikäli aineistoa käytetään tutkimukseen, josta allekirjoittanut tutkija ei ole vastuussa, poistetaan kaikki tunnistetiedot ennen aineiston lainaamista.

Päiväys: Helsingissä ____ / ____ 2001

Haastateltava: _____

Tutkija: _____
Sirpa Lappalainen

Sirpa Lappalainen (LTO, VTM) (09)-191 28077 (työ), poistettu (koti), poistettu (gsm)
Kasvatustieteen laitos
PL 39 (Bulevardi 18)
00014 HELSINGIN YLIOPISTO
sirpa.lappalainen@helsinki.fi

